

Lesen: mangelhaft – Rechtschreiben: ungenügend

Amtliche Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern
bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens

Eine kritische Analyse des nordrhein-westfälischen LRS-Erlasses von 1991 aus
historischer und heutiger Sicht

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen
Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

vorgelegt von Edith Rüdell

Düsseldorf, im April 2006

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Christine Schwarzer
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt

Tag der mündlichen Prüfung: 22.06.2006

D 61

Vorwort

Als junge Lehrerin wurde ich gleich zu Beginn meiner Tätigkeit mit Schülern konfrontiert, deren besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) meine unterrichtlichen und menschlichen Fähigkeiten gründlich auf die Probe stellten. In meiner Not besuchte ich LRS-Kongresse und las Fachliteratur. Viele Ansätze verwirrten mich zuweilen mehr, als dass sie mir halfen. LRS schien mir am ehesten mit Fieber vergleichbar zu sein, einem Symptom, dem viele Ursachen zugrunde liegen können. Als günstiges „fiebersenkendes“ Mittel stellte sich in meiner Praxis viel Zuwendung, Wertschätzung aller vorhandenen Talente, Ermutigung und Ausdauer heraus, garantierte aber nicht immer einen durchschlagenden Erfolg. So blieb ich lange auf der Suche, zu meinem Glück immer zusammen mit engagierten Kolleginnen und Kollegen. Wir mühten uns gemeinsam darum, ein zufriedenstellendes Förderkonzept zu erstellen – was je nach Wissenstand, Fördermaterial, Kooperationsmöglichkeiten und organisatorischen Rahmenbedingungen mehr oder weniger gut gelang.

Meine außerunterrichtlichen Aktivitäten und Einblicke in die LRS- Förderung in Holland und England führten mir die bildungspolitische und bildungsrechtliche Seite des Problems in unserem Land vor Augen. Ich war vollkommen davon überrascht, dass in England 2000 die individuelle Unterstützung bei Dyslexie - anders als bei uns - in zeitlich, personell und medientechnisch erheblich größerem Umfang über die ganze Schulzeit - ja selbst noch in der Universität - erfolgte. Kurz darauf lernte ich in Holland, dass es das verbriefte Recht der Kinder ist, bei LRS unterschiedliche Hilfsangebote für die Nachteile, die ihnen durch einen verlangsamten Automatisierungsprozess entstehen, zu erhalten. Dies gilt in Holland auch in der Sekundarschulzeit, sowohl für regulären und Förder- Unterricht als auch bei Abschlussprüfungen, z.B. durch selbstverständlich bereitgestellte Hörkassetten für zentrale Prüfungsaufgaben.

Diese Erfahrungen motivierten in hohem Maße, mich mit dem LRS- Erlass in Nordrhein-Westfalen auseinander zu setzen. Zu dieser Zeit hatte ich bereits ein Promotionsstudium an der Heinrich-Heine-Universität aufgenommen - ermutigt durch Dr. Norbert Posse, dem ich an dieser Stelle für seine Zuwendung, nicht endende Gesprächsbereitschaft und sein besonderes Engagement in Schulentwicklungsfragen danken möchte.

In Professor Dr. Dieter Margies fand ich einen Doktorvater, der bereit war, mein Vorhaben einer Analyse des nordrhein-westfälischen LRS- Erlasses aus bildungsrechtlicher und historischer Sicht im Rahmen einer Dissertation zu betreuen. Er lehrte mich, juristische

Entsprechungen für pädagogische Sachverhalte und bildungspolitische Setzungen zu sehen, den Sinn von Ermessensspielräumen zum Wohle der Schüler zu verstehen und wurde nicht müde, auf Feinheiten der juristischen Fachsprache als Antwort auf pädagogische Komplexität hinzuweisen. Bei meinen Nachforschungen im Kultusministerium und Staatsarchiv, in Verbänden und bei Zeitzeugen war er mir eine große Stütze. Als er 2003 plötzlich verstarb, hatte ich nicht nur meinen Doktorvater verloren, sondern - wie wir alle – einen aufrechten Demokraten und Bildungsjuristen und ein menschlich großes Vorbild.

Ich war sehr dankbar, dass sich Prof. Dr. Christine Schwarzer sofort bereit erklärte, die weitere Betreuung meines Promotionsvorhabens zu übernehmen und dies bis zum heutigen Tage fürsorglich und sehr kompetent getan hat. In der langen Zeit der Fertigstellung, die sich auch aufgrund meiner gleichzeitigen Berufstätigkeit ergab, hat sie mir unterstützend und Mut spendend zur Seite gestanden. Sie hat mir gleichzeitig durch positive Kritik geholfen, meine Gedanken stärker zu fokussieren und punktgenauer zu formulieren. Auch die stärkere Gewichtung der Rolle der Lehrerfortbildung und der Betrachtung des LRS-Erlasses aus heutiger Sicht verdanke ich den Diskussionen, die sie mit mir führte.

Zu großem Dank bin ich auch Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt verpflichtet, die meine Zweitgutachterin wurde und mir mit vielen konstruktiven Ratschlägen und Rückmeldungen ebenfalls sehr geholfen hat, meine Ausführungen zu straffen und diese Arbeit fertig zu stellen.

Für den Endspurt gilt mein Dank Sigrid Bruckmann, die bereit war, das Lay-out meiner Arbeit zu übernehmen, Korrektur zu lesen und mir drucktechnisch entscheidend zu helfen.

Von meinen Kolleginnen und Kollegen der Peter-Ustinov-Gesamtschule, die mich auf unterschiedliche Weise darin unterstützt haben, eine Arbeit mit diesem Thema in Angriff zu nehmen und durchzustehen, möchte ich ganz besonders Gisa Hamacher, Wolfgang Hermes, Hedwig Huschitt und Angelika Stelter an dieser Stelle sagen, dass sie mir große Dienste erwiesen haben.

Gleiches gilt für Hieke Wagenaar aus Holland und Maureen Cruickshank aus England, die mir nicht nur Einblicke in den schulischen Umgang mit Dyslexie ermöglichten, sondern auch wesentliche Aspekte von Schulentwicklung in ihren Ländern verdeutlichten.

Ebenso bedanke ich mich bei Baldur Kionka, dem Vorsitzenden des Landesverbandes Legasthenie in Nordrhein-Westfalen. Er war für mich ein wichtiger Zeitzeuge aus der Entstehungsperiode des LRS-Erlasses von 1991 in NRW.

Last not least danke ich meinem Familien- und Freundeskreis, ganz besonders meiner Tochter Katja, die mir während der ganzen Arbeit Mut zugesprochen und Zuversicht gegeben hat. Ohne meine vielen Schülerinnen und Schüler, die mich über drei Jahrzehnte nicht nur mit ihren Lese-Rechtschreibschwierigkeiten konfrontiert haben, sondern auch mit ihren vielen Fähigkeiten, ihren Erfolgserlebnissen und Fortschritten reich beschenkt haben, wäre diese Arbeit wahrscheinlich nicht entstanden.

Düsseldorf, im April 2006

Edith Rüdell

Abkürzungsverzeichnis

A

Abl.	Amtsblatt
Abl. KM. NW	Amtsblatt des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen (bis Nr. 10 Jahrgang 1970)
Abl. NRW.	Amtsblatt des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (ab Nr. 7 Jahrgang 2000) Teil 1 – Schule Amtsblatt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW ab Nr.1 Jahrgang 2003
ADO	Allgemeine Dienstordnung für Lehrer
ASCHO	Allgemeine Schulordnung
Az	Aktenzeichen

B

BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen
BB	Bundesland Brandenburg
BE	Bundesland Berlin
BGBI	Bundesgesetzblatt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BR	Bezirksregierung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BVG	Bundesverfassungsgericht
Bver.GE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichtes
BVL	Bundesverband Legasthenie
BW	Bundesland Baden-Württemberg
BY	Bundesland Bayern

D

D	Deutsch (Schulfach)
DÖV	Die Öffentliche Verwaltung (Zeitschrift)
DRT	Diagnostischer Rechtschreibtest

E

EingHVO	Eingliederungshilfeverordnung
---------	-------------------------------

F

fMRT	funktionelle Magnetresonanztomographie
FS	Fremdsprache(n)

G

GABL. NW	Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ab Nr. 11 Jahrgang 1970)
GABL. NW I	Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung, Teil 1 Kultusministerium (ab Nr. 1 Jahrgang 1991) jetzt Abl. NRW 1
GABL. NW 1	Gemeinsames Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Wissenschaft und

	Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1- (ab Nr. 1 Jahrgang 1995 - Nr. 6 Jahrgang 2000) jetzt Abl. NRW 1
Gbl.	Gesetzblatt
GE	Gesamtschule
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
gKV	gesetzliche Krankenversicherung
GS	Grundschule
H	
HAWIK R	Hamburg-Wechsler- Intelligenztest für Kinder Revision 1983
HB	Bundesland Bremen
HE	Bundesland Hessen
HH	Bundesland Hamburg
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hauptschule
I	
ICD 10	Internationale Klassifikation der Diagnosen, Version 10
IGLU	Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung
IGLU E	IGLU erweitert (Bundesländervergleich)
ISIP	International School Improvement Project
J	
JWG	Jugendwohlfahrtgesetz
K	
K (I)	Kompetenzstufe (I)
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KM	Kultusminister/ium
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
KZG	Kurzzeitgedächtnis
L	
LRS	Lese- Rechtschreib- Schwierigkeiten oder Lese- Rechtschreib-Schwäche
LV	Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen
LVL	Landesverband Legasthenie
LZG	Langzeitgedächtnis
M	
MRT	Magnet-Resonanz-Tomograph
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen
MV	Bundesland Mecklenburg- Vorpommern
MW	Mittelwert
N	
NRW bzw.	
NW	Bundesland Nordrhein-Westfalen

O	
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OVG	Oberverwaltungsgericht
P	
PET	Psycholinguistischer Entwicklungstest
PET	Positron-Emissions-Tomograph
PET Scan	Untersuchung mit dem PET, die Hirnstoffwechselaktivitäten sichtbar macht
PIRLS	Progress in International Reading Literacy
PISA	Programme for International Student Assessment
PISA E	PISA – Erweiterte Fassung (Bundesländervergleich)
R	
RdErl.	Runderlass
RP	Bundesland Rheinland-Pfalz
RVO	Reichsversicherungsordnung
S	
SchMG	Schulmitwirkungsgesetz
SchOG	Schulordnungsgesetz
Sek. I	Sekundarstufe I (Mittelstufe, in NRW Klasse 5-10)
Sek. II	Sekundarstufe II (Oberstufe, in NRW Klasse 11-13)
SGB	Sozialgesetzbuch
SH	Bundesland Schleswig-Holstein
SL	Bundesland Saarland
SN	Bundesland Sachsen
ST	Bundesland Sachsen-Anhalt
T	
TH	Bundesland Thüringen
U	
UKZG	Ultra-Kurzzeit-Gedächtnis
UVD	Unterrichtsverteilungsdatei
V	
VA	Verwaltungsakt
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VG	Verwaltungsgericht
VO	Verordnung
VO-SF	Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort
VV	Verwaltungsvorschriften
W	
WHO	World Health Organization
WRT	Westermann Rechtschreib-Test

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Zielsetzung, Fragestellung und Aufbau.....	2
1.2	Quellenlage.....	6
2.	Schriftspracherwerb und besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Schulalter – wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse bis 1991	9
2.1	Eigenheiten und Bedeutung der Schriftsprache in unserem Kulturkreis.....	9
2.1.1	Zur historischen Entwicklung von Sprache und Schriftsprache.....	10
2.1.2	Prinzipien der deutschen Rechtschreibung.....	14
2.2	Der Sprach- und Schriftspracherwerb des Kindes im Vorschul- und Schulalter	16
2.2.1	Entwicklungsstufen beim Lautspracherwerb.....	16
2.2.2	Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb.....	17
2.3	Bedeutung und Stellenwert der Schriftsprache in unserer Kultur.....	22
2.4	Besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.....	25
2.4.1	Legasthenie oder LRS – Fragen der Definition und Symptomatik.....	25
2.4.2	LRS aus der Perspektive einzelner Wissenschaftsdisziplinen.....	31
2.4.3	Ältere wissenschaftliche Untersuchungen und Forschungsergebnisse zur LRS.....	35
2.4.3.1	Von den Anfängen zur „klassischen“ und „modernen“ Legasthenieforschung..	35
2.4.3.2	Die besondere Rolle des Fernstudiengangs Legasthenie.....	41
2.4.3.3	Kritik, Umbruch und Paradigmenwechsel.....	45
2.4.4	Neuere Ansätze in Wissenschaft und Forschung.....	56
2.4.4.1	Der prozessorientierte kognitive Ansatz.....	57
2.4.4.2	Der neuropsychologische Ansatz.....	64
2.4.4.3	Der interaktionistische Ansatz.....	72

2.5	Zusammenfassung.....	75
3.	Förderung des Schriftspracherwerbs nach den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen der Primar- und Sekundarschulen Nordrhein-Westfalens.....	83
3.1	Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule.....	83
3.1.1	Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen zum Lesenlernen und Umgang mit Texten.....	86
3.1.2	Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen zur Rechtschreibung.....	89
3.2	Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen zu Binnendifferenzierung und Förderunterricht.....	93
3.3	Zusammenfassung.....	100
4.	Amtliche Rahmenbedingungen Nordrhein-Westfalens zu Fördermaßnahmen bei besonderen Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs im Schulalter.....	104
4.1	Rechtliche Aspekte von Verwaltungsvorschriften.....	104
4.2	LRS-Erlasse in NRW und der BRD im Überblick.....	111
4.3	Erste amtliche Rahmenbedingungen für alle Schulen in NRW – Der LRS-Erlass von 1973 und seine Vorläufer.....	114
4.4	Die KMK- Empfehlungen von 1978 zur Vereinheitlichung der Legasthenieerlasse in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Folgen für NRW.....	120
4.5	Die Ermöglichung außerschulischer Fördermaßnahmen für Legastheniker durch die Sozialgesetzgebung in der BRD.....	125
4.6	Veränderungsansätze in Nordrhein-Westfalen von 1978-1988.....	132
4.7	Die Entwurfsperiode für einen neuen LRS- Erlass von 1988-1991: Konstanten und Veränderungen.....	138
4.8	Innovative Elemente des LRS- Erlasses von 1991 im Überblick.....	144
4.9	Der LRS- Erlass von 1991 aus der wissenschaftlicher Sicht.....	148

4.10	Zusammenfassung.....	152
5.	Amtliche Maßnahmen zur Implementation des LRS-Erlasses von 1991 in NRW.....	158
5.1	Die Ausgangslage.....	158
5.2	Zur Kluft zwischen Theorie und Praxis.....	162
5.3.	Amtliche Maßnahmen zur Implementation des LRS-Erlasses von 1991.....	165
5.3.1	Handreichung zum LRS-Erlass für Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe...	165
5.3.2	Handreichung zum LRS-Erlass für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe	171
5.3.3	Amtliche Ressourcen und schulische Wirklichkeit – ein Vergleich.....	174
5.4	Zusammenfassung.....	178
6.	Der nordrhein-westfälische LRS-Erlass von 1991 aus Sicht des Jahres 2005.....	182
6.1	Neue Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften zur LRS.....	183
6.1.1	Störungsfelder im Bereich der auditiven Informationsverarbeitung und Speicherung.....	184
6.1.2	Störungsfelder im Bereich der visuellen Informationsverarbeitung und Speicherung.....	189
6.1.3	Störungsfelder im Bereich der senso- und visomotorischen Informationsverarbeitung und Speicherung.....	191
6.1.4	Störungsfelder in der Aktivität von Hirnregionen beim Leseprozess.....	193
6.2	Ergebnisse der Leseforschung: Lesekompetenz aus der Sicht von PISA und IGLU.....	198
6.2.1	PISA: Merkmale der Lesekompetenz von Risikogruppen in der Sekundarstufe I.....	198
6.2.2	IGLU: Merkmale der Lesekompetenz im Grundschulalter im Vergleich.....	207

6.3	Veränderungen im nordrhein-westfälischen Schulwesen nach PISA und IGLU.....	210
6.3.1	Neue pädagogische Handlungsfelder zur Unterstützung von Risikogruppen....	212
6.3.2	Begrenzende Faktoren im bestehenden Schulsystem aus der Sicht der OECD-Studie ISIP.....	215
6.4	Die LRS-Erlasslage in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik im Jahre 2005 – Übereinstimmungen, Trends und Divergenzen.....	225
6.5	KMK-Grundsätze zur Förderung bei LRS – ein gemeinsames Dach.....	232
6.6	Zusammenfassung.....	237
7.	Folgerungen für die schulische Förderung von Kindern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in NRW – ein Ausblick.....	242
7.1	Zukünftige Rahmenbedingungen für die schulische Förderung bei LRS.....	242
7.2	Bedingungen, die zur effektiven Implementation eines LRS-Erlasses beitragen können.....	249
	Anhang	
	Tabelle 1: LRS-Erlass NRW 1973 und KMK-Empfehlungen 1978 im Vergleich.....	259
	Tabelle 2 (a-d): Erlassentwürfe und endgültiger LRS-Erlass 1991 im Vergleich.....	260
	Tabelle 3 (a-h): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004).....	264
	LRS-Erlasse in den Bundesländern nach Erscheinungsjahr geordnet (Stand 31.12.2004).....	280
	Themen der LRS-Kongresse in der BRD (1965-2005).....	282
	KMK-Grundsätze von 2003.....	283
	KMK-Empfehlungen von 1978.....	287
	LRS-Erlass (NRW) vom 4.10.1973.....	290
	LRS-Erlass (NRW) vom 19.7.1991.....	291
	Stellenzuweisung für LRS-Förderkurse von 2002.....	293
	Literaturverzeichnis.....	294

1 Einleitung

Kinder, die besondere Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben haben, begegnen Lehrerinnen und Lehrern in der Schule immer wieder. Man trifft sie auf allen Schulstufen, in allen Schulformen und mit ganz unterschiedlicher Leistungsfähigkeit in den sonstigen Fächern. Auch Schweregrad und Ausprägung von Lese und/oder Rechtschreibschwierigkeiten (im Folgenden kurz als LRS bezeichnet) differieren erheblich.

Bei älteren Schülerinnen und Schülern wird oft deutlich, welche Folgen ihre Probleme nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern haben und wie stark das Versagen ihren Lernwillen und ihr Selbstvertrauen negativ beeinflussen kann. Mangelhafte Lese- und Rechtschreibkompetenz wirkt sich in unserer Gesellschaft nicht nur auf die Schullaufbahn aus, sondern hat erhebliche Folgen für den Berufseintritt, weitere berufliche Chancen und die allgemeine Kommunikationsfähigkeit.

Persönliche Unterstützung und fachliche Fördermaßnahmen sind angesagt, sollen diese Kinder ihre Schullaufbahn so erfolgreich wie möglich durchlaufen. Doch wie oft stehen selbst gutwillige Lehrerinnen und Lehrer vor einem Rätsel, wie dies denn zu bewerkstelligen sei und verzweifeln, ebenso wie Eltern, über die Unwirksamkeit ihrer Hilfsmaßnahmen. Das Problem erweist sich als wesentlich komplexer als gedacht und vermehrtes Üben und gutes Zureden führen selten allein zum Ziel.

Seit rund hundert Jahren bemüht sich die Wissenschaft in Deutschland und anderen Ländern, den Auslösern einer LRS auf die Sprünge zu kommen. Häufig waren diese Bemühungen von der Hoffnung getragen, durch Kenntnis der Ursachen die Schwierigkeiten beseitigen zu können. Zunächst waren es Mediziner, später Psychologen, die sich mit dem Unvermögen, in angemessener Zeit mit angemessenen Mitteln Lesen zu lernen, beschäftigten. Hierzulande verzeichnete die Legasthenieforschung erst in den 60er Jahren einen deutlichen Aufschwung. Neben Medizin und Psychologie beschäftigten sich nun auch Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften mit dem Thema, setzten andere Schwerpunkte und kamen häufig zu unterschiedlichen Ergebnissen. Ob Anlage oder Umwelt die Entwicklung eines Kindes stärker beeinflussen, war damals ein Thema, das häufig nach dem Entweder-Oder Prinzip diskutiert wurde. So gab es auch bezüglich der Legasthenie zwei feindliche Lager, die entweder die Erblichkeit von Legasthenie wie ein unabwendbares Schicksal betonten oder Legasthenie nur durch sozio-kulturelle Benachteiligung und sprachliche Deprivation verursacht sahen. Erste Kongresse wurden veranstaltet, auf denen häufiger konkurrierende und kontroverse Meinungen vertreten und verteidigt wurden, als dass man sich um eine Synopse bemüht hätte.

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre erfuhr das Thema in Medien und Öffentlichkeit ein Höchstmaß an Interesse.

Auch die Bildungspolitik wurde Ende der 60er Jahre auf die Probleme von Legasthenikern im Regelschulsystem aufmerksam. Bundesweit wurden die ersten amtlichen Maßnahmen zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder ergriffen. Dies geschah in Form von LRS-Erlassen. Sie regelten jeweils landeseinheitlich, wie die Förderzielgruppe diagnostisch ermittelt, die Fördermaßnahmen gestaltet, Abweichungen von der üblichen Leistungsbewertung erlaubt und die Schullaufbahn durch Legasthenie allein nicht beeinträchtigt werden sollte.

Erlasse setzen wichtige Rahmenbedingungen für die Förderung, die zwar allein noch keinen Fördererfolg garantieren, ohne die aber Förderung nur durch besondere pädagogische Initiativen und persönliches Engagement von Lehrerinnen und Lehrer in Einzelfällen möglich wäre. Sie räumen je nach pädagogischem Sachverhalt unterschiedlich große Ermessensspielräume ein, die es Lehrenden erlauben, eine für den Einzelfall sinnvolle Fördermaßnahme zum Wohle eines betroffenen Kindes auszuwählen.

Nordrhein-Westfalen hatte bereits 1964 als erstes Bundesland Verwaltungsvorschriften zur Unterstützung einzelner pädagogischer Initiativen getroffen, gab dann 1973 seinen ersten landesweit für alle Regelschulen gültigen LRS-Erlass heraus und 1991 den zweiten und bisher letzten Erlass. In dieser Zeitspanne kam es wissenschaftlich und auch bildungspolitisch zu einigen grundsätzlichen Änderungen in der Blickrichtung. Man löste sich von der Ursachenorientierung und strebte stärker auf eine Lösungsorientierung zu. Für den Unterricht zeichneten sich in Richtlinien und Lehrplänen des Landes erste Ansätze einer wesentlich stärkeren Schülerorientierung als Gegenbewegung zu reiner Fachorientierung ab. Wieweit sich innovative Denkrichtungen in den Rahmenbedingungen des 1991 veröffentlichten und zur Zeit noch gültigen LRS-Erlasses niederschlugen, ist ein Thema der vorliegenden Arbeit. Da seit der Erlassveröffentlichung fast 15 Jahre verstrichen sind, erscheint es ebenso wichtig, diese Rahmenbedingungen nicht nur aus historischer, sondern auch aus heutiger Sicht zu betrachten und den Erlass auf seine Gültigkeit in der heutigen Zeit hin zu untersuchen.

1.1 Zielsetzung, Fragestellung und Aufbau

Ein Ziel im ersten, historisch orientierten Teil der Arbeit besteht darin, die Wurzeln für Innovationen des LRS-Erlasses von 1991 zu entdecken, und zwar auf einzelnen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Gebieten. Wie hat sich die LRS-Forschung entwickelt,

welche Paradigmenwechsel hat es nach 1973 gegeben? Welche Ansätze kann man in Medizin, Psychologie, Erziehungs- und Sprachwissenschaft verfolgen, die ein Licht auf normale und gestörte Prozesse beim Schriftspracherwerb werfen? Wieweit haben sich veränderte Sichtweisen für das Lernen in Richtlinien und Lehrplänen, die 1991 gültig waren, niedergeschlagen? Welche wissenschaftlichen und bildungspolitischen Einflüsse sind in der Diktion des Erlasses von 1991 nachweisbar?

Ein weiteres Ziel ist es, die innovativen Elemente des LRS-Erlasses von 1991 daraufhin zu untersuchen, ob es sich um sogenannte Basisinnovationen handelte. Diese hätten ein Umdenken der Lehrerschaft nicht nur in der Diagnostik, Didaktik und Methodik, sondern auch in der pädagogischen Grundeinstellung erfordert. Eine Frage, die sich daraus ergibt, ist, ob durch das Kultusministerium ausreichende Ressourcen und pädagogische Handreichungen zur Verfügung gestellt wurden, um die innovativen Gedanken erfolgreich in der schulischen Praxis umsetzen zu können.

Das dritte Ziel der Arbeit verfolgt den Gedanken, inwieweit der LRS-Erlass heute auf Grund zwischenzeitlich veränderter wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und bildungspolitischer Setzungen inhaltlich verändert werden müsste und welche Faktoren für eine erfolgreiche Implementation mitbedacht werden sollten.

Im Einzelnen sollen in den verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit folgende Schritte geleistet werden:

In einem ersten Schritt soll in Kapitel 2 der wissenschaftliche Hintergrund des Themas beleuchtet werden. Es wird gefragt, welche Theorien und Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb bis 1991 vorlagen und bei der Erlassentstehung berücksichtigt werden konnten. Zunächst wird aufgezeigt, welche Stufen bzw. Strategien den ungestörten Schriftspracherwerb des Kindes kennzeichnen und wieweit unterschiedliche, historisch gewachsene Prinzipien der deutschen Rechtschreibung den Schriftspracherwerb erschweren. Von Bedeutung ist auch der Stellenwert, der einer guten Lese- und Rechtschreibkompetenz in Schule und Gesellschaft zugemessen wird.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden in einem zweiten Schritt die unterschiedlichen Forschungsansätze und Ergebnisse in Medizin, Psychologie, Erziehungs- und Sprachwissenschaft geschildert, die die LRS-Forschung bis 1991 charakterisierten. Notwendig ist in diesem Zusammenhang auch die Darstellung des Fernstudiengangs Legasthenie, der für die amtlich geförderte Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen bis zum Ende der 80er Jahre eine wesentliche Rolle spielte. Eine Orientierung ist bei den vorliegenden Divergenzen in der

Literatur nicht einfach. Welchen Beitrag die einzelnen Wissenschaftsdiziplinen zur Erhellung des Phänomens geleistet haben, und welche ersten transdisziplinären Bezüge hergestellt wurden, soll - soweit es die Quellenlage zulässt, deutlich werden.

In Kapitel 3 wird auf der historisch-bildungspolitischen Ebene untersucht, welche Vorgaben die 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sprache bzw. Deutsch und für Maßnahmen der Binnendifferenzierung zur Förderung des Schriftspracherwerbs machten. Damit sollen die Rahmenbedingungen, die zu dieser Zeit für den regulären Lese- und Rechtschreibunterricht in Grundschule und weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens galten, deutlich werden.

In Kapitel 4 wird zunächst die verwaltungsrechtliche Eigenart von Erlassen, die keine originären Rechtsquellen, sondern Verwaltungsvorschriften sind, dargestellt. Insbesondere werden Fragen des Ermessensspielraums bei Muss-, Kann- und Soll-Vorschriften beleuchtet. In Kontrastierung zu den Vorgängererlassen soll herausgearbeitet werden, welche grundlegenden Veränderungen in Bezug auf die Definition der Förderzielgruppe, auf Diagnostik und pädagogische wie organisatorische Fördermaßnahmen und die Leistungsbewertung der neue Erlass mit sich brachte. Für das Bedingungsgefüge der Entstehung des neuen LRS-Erlasses ist auch zu berücksichtigen, welchen Einfluss Verbände und Wissenschaftler in der Entwurfsperiode von 1988-1991 auf die endgültige Konzipierung hatten. Fragen, wie außerschulische Förderung durch das Sozialrecht gewährleistet wurde und wird, müssen ebenfalls geklärt werden. Abschließend sollen die innovativen pädagogischen und organisatorischen Elemente des Erlasses im Überblick dargestellt werden.

In Kapitel 5 wird untersucht, welche Ressourcen das Kultusministerium für die Implementation des Erlasses den Schulen zur Verfügung stellte. Eine Analyse der beiden Handreichungen zum LRS-Erlass, die das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung auf Veranlassung des Kultusministeriums 1991 und 1995 für die Primar- und Sekundarstufe I erstellte, soll klären, inwieweit die wesentlichen Innovationen und ihre zugrundeliegende Basisphilosophie der Lehrerschaft darin nahegebracht wurden. Ferner soll deutlich werden, welche Kluft bis 1991 zum Thema LRS zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerschaft beobachtet werden konnte und ob der Einsatz der Handreichungen diese Lücke voraussichtlich schließen konnte.

In Kapitel 6 wird die Frage gestellt, wie sich der Erlass, gemessen am Stand der Diskussion des Jahres 2005, ausnimmt. Dies geschieht auf fünf Feldern:

- Zunächst wird über aktuelle Ergebnisse bezüglich der neurobiologischen und neuropsychologischen Stützfunktionen des Lesens und Rechtschreibens berichtet, da die

Hirnforschung durch verfeinerte Messtechniken und bildgebende Verfahren auf diesem Gebiet in den letzten 15 Jahren bemerkenswerte Fortschritte gemacht hat. Zudem soll eine interaktionelle Sichtweise in den Neurowissenschaften zur Sprache kommen. Sie betont den Gedanken der Veränderung neuronaler Netzwerke und Aktivitätsgrade in bestimmten Hirnregionen durch sprachliche und kulturelle Lernerfahrungen.

- Eine weitere Rolle spielen Ergebnisse zur Untersuchung der Lesekompetenz von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern und solchen der vierten Klasse der Grundschule. Sie wurden ab 2000 durch die OECD-Studien PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) international, national und für die einzelnen Bundesländer ermittelt. Hier sind besonders die Faktoren interessant, die die Risikogruppe der schwächsten Leserinnen und Leser in der Bundesrepublik und Nordrhein-Westfalen kennzeichneten.
- In der Folge wird dargestellt, welche Handlungsfelder seitens der KMK und des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums in Auswertung der beiden Studien identifiziert und angegangen wurden. Ob auch Schritte in Richtung der innovativen Intentionen des LRS-Erlasses erfolgten, soll dabei deutlich werden. Weiterhin bleibt zu überlegen, wo bisher unhinterfragte pädagogische und organisatorisch strukturelle Rahmenbedingungen des Regelschulwesens Grenzen für innovatives Handeln setzen. Gedankliche Hilfen bietet hier eine weitere OECD-Studie ISIP (International School Improvement Project) von 1988 an.
- Anschließend soll untersucht werden, welchen Standort der nordrhein-westfälische Erlass im Hinblick auf die Anfang 2005 gültigen LRS-Erlasse der 15 weiteren Bundesländern einnimmt, wo sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des grundlegenden Verständnisses von LRS, der Diagnostik und Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler und der Leistungsbewertung in der Bundesrepublik zeigen. Auch das Basisverständnis für den Förderauftrag von Schule und Lehrenden und die Einsicht in die Notwendigkeit von Lehrerkooperation und Lehrerfortbildung sind Thema.
- Abschließend werden die Grundsätze der Kultusministerkonferenz zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben aus dem Jahre 2003 dargestellt. Sie geben einen Anstoß für die

Vereinheitlichung der LRS- Erlasse in den Bundesländern. Daher bietet sich ein Vergleich des nordrhein-westfälische Erlasses mit den KMK- Grundsätzen an.

Kapitel 7 soll aufzeigen, welche Folgerungen sich aus den einzelnen untersuchten Bereichen für aktuelle amtliche Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen ergeben, die eine effektivere LRS-Förderung als bisher ermöglichen könnten. Handlungsleitend sind dabei folgende Fragen: Welche inhaltlichen Veränderungen müssten im zur Zeit gültigen LRS-Erlass vorgenommen werden? Was müsste in der Lehrerbildung getan werden, um mehr diagnostische und methodisch-didaktische Kompetenz für den individuellen Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sehr geringer Lese- und Rechtschreibkompetenz im Unterricht zu ermöglichen? Anregungen, die dazu dienen können, das Regelschulsystem - besonders im Sekundarbereich - so zu gestalten, dass mehr Kindern als bisher der Erwerb von ausreichender Lese- und Rechtschreibkompetenz gelingt und ihnen damit tragfähige Grundlagen für das weitere Lernen zur Verfügung stehen, sollen diese Arbeit abschließen.

1.2 Quellenlage

Veröffentlichungen sowohl zur LRS-Forschung, wie auch zur schulischen Förderung von betroffenen Kindern sind vielfältig, zahlreich und oft kontrovers. Selbst Fachleute und langjährige Wissenschaftler auf diesem Gebiet sprechen von einem „Verwirrungsangebot“. Das liegt nicht nur daran, dass die Autoren verschiedene Adressatengruppen ansprechen, unterschiedliche Fachsprachen benutzen, differierende Ziele und Interessen verfolgen, sondern manchmal auch an Verallgemeinerungen der je eigenen Sichtweise und oft polemischer Attackierung der Gegenseite. Hier einen Durchblick zu gewinnen fällt nicht leicht.

Beschränkt man sich zunächst auf die Quellen in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, so gilt das oben Gesagte in hohem Maße für die 70er Jahre. Theorien und Konstrukte zur LRS gehen von unterschiedlichen Ansätzen in den einzelnen Wissenschaftsgebieten aus. Daneben gibt es theoriefreie Definitionen, die lediglich eine bestimmte Diskrepanz in den Testleistungen von Kindern zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreibtests fordern. Zum Teil geht es auch nur um Notenunterschiede zwischen dem Fach Deutsch bzw. Sprache und den sonstigen Fächern. Die gegensätzlichen Auffassungen und unterschiedlichen Definitionen haben zur Folge, dass jeweils andere Kinder als Legastheniker anerkannt werden. Auch hinsichtlich der beobachtbaren Symptome sind sich Forscherinnen und Forscher nicht immer darüber einig, welche der Primär- und Sekundärsymptomatik zugeordnet werden sollten. Einen guten Einblick hinsichtlich der Vielfalt und Gegensätzlichkeit der vertretenen Theorien und

Konzepte, der vermuteten Ätiologien, des Streits um Primär- und Sekundärsymptomatik, notwendiger Diagnostikverfahren, Therapien und Förderansätze bieten mehr als fünfzehn LRS-Kongresse in der Bundesrepublik Deutschland. Sie dokumentieren die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion und ihre kritische Debatte von 1965 bis ins Jahr 2005.

Ein Schwerpunkt für den wissenschaftlich historisch orientierten Teil dieser Arbeit bestand darin, die Beiträge in den diversen Quellen soweit zu sortieren, dass ähnliche Ansichten zu gemeinsamen Untergruppen zusammengefasst werden konnten. Hinsichtlich der Quellenlage waren für den historisch bildungspolitischen Teil andere Schwierigkeiten zu überwinden. Nicht alle Quellen waren veröffentlicht und so leicht in den Amtsblättern des Kultusministers auffindbar wie die LRS-Erlasse von 1973 und 1991, oder in Heftform zugänglich wie die 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne für Grund-, Haupt-, Real, Gesamtschulen und Gymnasien Nordrhein-Westfalens und die Handreichungen zum LRS-Erlass für die Primar- und Sekundarstufe I aus dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Die ersten LRS-Erlasse von 1964 waren nur noch in der Sekundärliteratur abgedruckt. Weitere maßgebliche Dokumente wurden der Verfasserin auf Bitten jeweils von persönlich Beteiligten zur Verfügung gestellt. Dazu zählen z.B. Gesprächsnotizen und Aufzeichnungen über Anhörungen des Landesverbandes Legasthenie, eine Dokumentation des LRS-Forums, das 1988 bedeutende Vertreter aus den Verbänden, Schule, Wissenschaft und des Kultusministeriums zusammengeführt hatte und dessen Einfluss sich in der Diktion der Erlassentwürfe wiederfindet. Interessante Korrespondenzen, besonders in Bezug auf die Lehrerfortbildung der 70er und 80er Jahre in Nordrhein-Westfalen, konnten in verschiedenen Findbüchern im Haupt- und Staatsarchiv eingesehen werden.

Grundzüge des Verwaltungsrechts zu kennen, ist für die Analyse der LRS-Erlasse unerlässlich. Die spezifischen juristischen Eigenheiten in Aufbau und Fachtermini von Erlassen und Richtlinien mussten in Werken zum Verwaltungsrecht und Schulrecht ergründet werden. Für außerschulische Regelungen, die im Erlass angeführt werden, waren sozialrechtliche Bestimmungen und Urteilsbegründungen in der Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen von Bedeutung. Empfehlungen und Grundsätze der Kultusministerkonferenzen zur Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder fanden sich in Lose-Blatt-Sammlungen.

Insgesamt gesehen erwies es sich besonders im historisch orientierten Teil dieser Arbeit bei der Heterogenität der Quellenlage in Bezug auf ihre Verfügbarkeit, Qualität, Ausrichtung und Funktion als nicht einfach, einen Überblick zu gewinnen.

Leichter zugänglich waren Texte, Tabellen und Bilder, die die wissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklung der letzten 15 Jahre zum Thema LRS und Lesekompetenz in der Schule dokumentierten. Hier gab es in der Wissenschaft erste transdisziplinäre Ansätze. Die folgenden Kapitel werden zeigen, inwieweit es mit Hilfe der Quellen gelungen ist, das komplexe Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können.

2 Schriftspracherwerb und besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Schulalter - wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse bis 1991

Bevor ein Hauptthema dieser Arbeit – die schulische Förderung von Kindern bei besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb – entfaltet wird, scheint es wichtig, zunächst einmal den regelhaften Verlauf und nicht die Ausnahme darzustellen. Wie lernen Kinder „normalerweise“ lesen und schreiben? Welche Eigenheiten und Prinzipien kennzeichnen die deutsche Rechtschreibung und können das Lernen erschweren? Welche Strategien muss ein Kind erwerben, um eine gute Lese- und Rechtschreibfähigkeit zu erreichen? Wie groß ist der Stellenwert von Lese- und Rechtschreibkompetenz in unserer Gesellschaft und welche Funktion haben Sprache und Schriftsprache für Kommunikation und Informationszugang?

Der Lernprozess, der zur Lese- und Rechtschreibkompetenz führt, ist vielfältig störbar. Den unterschiedlichen Störungsmöglichkeiten und ihren Folgen ist der zweite Teil dieses Kapitels gewidmet. Zunächst wird definiert, was zu bestimmten Zeiten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unter Lese-Rechtschreibschwäche, besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (künftig als LRS bezeichnet) oder Legasthenie verstanden wurde und welche Symptome, primär oder sekundär, der LRS jeweils zugerechnet wurden bzw. werden.

Jede der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen hatte ihren speziellen Blickwinkel und erhellte jeweils bestimmte Aspekte der LRS. Welche Schwierigkeiten sich aus der Reduktion auf spezifische Perspektiven ergab, die zudem oft miteinander konkurrierten, wird in der Darstellung der Geschichte der Legasthenieforschung bis zum Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts deutlich. Spätere Ansätze in Wissenschaft und Forschung waren eher auf eine Zusammenschau ausgerichtet. Zunächst aber sei der Blick auf die Funktion, Aufgabe und Bedeutung der Schriftsprache in unserem Kulturkreis gelenkt.

2.1 Eigenheiten und Bedeutung der Schriftsprache in unserem Kulturkreis

Folgende Worte Steven Pinkers mögen als Einleitung dieses Kapitels dienen: „Während Sie diesen Text lesen, vollzieht sich in Ihnen eines der Wunder der Natur. Denn Sie und ich gehören einer Art an, die eine ganz bemerkenswerte Fähigkeit besitzt: Wir sind in der Lage, Vorgänge im Gehirn unserer Mitmenschen mit unglaublicher Präzision zu beeinflussen... Diese Fähigkeit wird Sprache genannt. Indem wir einfach mit dem Mund Geräusche erzeugen, können wir zuverlässig und präzise neue Gedankenkombinationen in der Geistes-

welt anderer Menschen entstehen lassen. Dies erscheint uns so normal, dass wir dazu neigen zu vergessen, welch ein Wunder es eigentlich ist“ (Pinker, 1995 zit. in Kandel, Schwartz & Jessel, 1995).

Dieses „Wunder der Natur“ vollzog sich in der Evolution des Menschen über Hunderttausende von Jahren. Mit der Entwicklung der biologischen Grundlage der menschlichen Sprache beginnt der nächste Abschnitt.

2.1.1 Zur historischen Entwicklung von Sprache und Schriftsprache

Sprache und Schriftsprache sind - wenn man in den Zeiträumen der Evolution denkt - recht junge Errungenschaften des homo sapiens. Die menschliche Ursprache, so vermuten Forscher, hat sich vor 100 000 Jahren im afrikanischen Raum entwickelt (Kandel, Schwartz & Jessel, 1995).¹ Wesentliche Merkmale dieses neuen Kommunikationsmittels waren Eigenschaften, die der nonverbalen Kommunikation (wie z.B. der Gestik) überlegen waren.

Die biologischen Grundlagen der Sprache wurden erst in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts genauer erforscht. Im Gegensatz zu den Tieren wäre unser menschlicher Vorfahre, der homo erectus, wahrscheinlich schon vor 500 000 Jahren anatomisch in der Lage gewesen, über Vokale hinaus Konsonanten und Silben zu bilden.

Schädelfunde und -vergleiche lassen jedoch deutlich werden, dass nicht nur anatomische Veränderungen von Mund, Kiefer und Stimmapparat die Voraussetzungen für die Sprech- und Sprachfähigkeit des Menschen ausmachen, sondern evolutionäre Veränderungen im Gehirn. Einige Forscher hängen der Theorie einer Co-Evolution von Gestik und Lautbildung vor rund 100 000 Jahren an, da Rechtshändigkeit, gesprochene Sprache und Zeichensprache im wesentlichen von der linken Hirnhälfte des Menschen gesteuert werden. An menschlichen Schädeln aus dieser Zeit lassen sich asymmetrische Veränderungen des Gehirns als Spezialisierungszeichen der linken gegenüber der rechten Hemisphäre nachweisen, die bei früheren Funden nicht vorhanden sind.

Während Sprache anfänglich vermutlich nur dazu diente, sich miteinander über etwas sinnlich Erfahrbares im Hier und Jetzt auszutauschen, bot sie in der weiteren Entwicklung die

¹Kandel et al., 1995, 651-652: „Auch wenn sich die anatomischen Strukturen, die eine Voraussetzung für Sprache darstellen, schon sehr früh herausgebildet haben sollen (womöglich sogar schon vor 500 000 Jahren), so glauben viele Linguisten doch, dass die Sprache selbst sich erst in der späten prähistorischen Periode der Menschheitsgeschichte vor etwa 100 000 Jahren entwickelt hat und dass dies auch nur *ein einziges* Mal geschah. Aus dieser Hypothese folgt, dass alle Sprachen der Menschheit aus einer einzigen Ursprache heraus entstanden sind, die zuerst in Afrika gesprochen wurde. Die Beobachtung, dass alle menschlichen Sprachen zahlreiche Gemeinsamkeiten besitzen, stützt diese Auffassung.“

Möglichkeit, sich auch über Zukünftiges und Vergangenes, Konkretes und Abstraktes, Realität und Visionen zu unterhalten. Menschen waren in der Lage, nicht nur Fakten und Informationen auszutauschen, sondern auch ihre Gedanken, Gefühle und Erwartungen auszudrücken.

Die Entwicklung der Schriftsprache erweiterte die Möglichkeiten zwischenmenschlicher Verständigung. Schreiben und Lesen machten von der unmittelbaren Gegenwart eines Kommunikationspartners unabhängig, weite räumliche Entfernungen, zeitliche Distanz oder reale Präsenz des Gegenstandes, über den kommuniziert wurde, spielten keine Rolle mehr.

Allerdings gibt es noch weitere Merkmale, die die Literalität von der Oralität unterscheiden.² Dazu gehört die größere Verantwortung für die Verständlichkeit der schriftlichen Mitteilung, da der Gesprächspartner nicht persönlich anwesend ist. Der Schriftsprachgebrauch ist formeller und die Mitteilung muss stärker geplant oder auch korrigiert werden. Letztendlich muss die prosodische Gliederung der mündlichen Sprache - Intonation und Sprechpausen - schriftsprachlich zum Beispiel durch Satzzeichen deutlich gemacht werden.

Historisch betrachtet ist die Schriftsprachentwicklung erst wenige tausend Jahre alt. Reine Bilderschriften bildeten die unmittelbare Vorstufe. Als von den Sumerern um 4000 v. Chr. die Hieroglyphenschrift phonetisiert wurde, wurden Bilder zum ersten Mal Zeichen für sprachliche Laute. Damit wird das Charakteristikum unserer Schriftsprache - eine Umwandlung von akustisch-sequentiell wahrnehmbaren Lautfolgen in eine visuell räumliche Darstellung angebahnt.

Um 1800 v. Chr. folgte mit der semitischen Konsonantenschrift die erste Schrift, die mit wenigen Buchstaben eine große Anzahl von Wörtern abbilden konnte. Als die Griechen 1000 v. Chr. noch die Vokale den Konsonanten hinzufügten, war das Prinzip des heutigen Alphabets geboren. Die Römer verbreiteten die lateinischen Buchstaben ihres Alphabets dann in ihrem damaligen Reichsgebiet. Die lateinischen Buchstaben sind von den west- und mitteleuropäischen Sprachen im ehemaligen Römerreich weitgehend übernommen worden, auch wenn sich die Laute (Phoneme) in den einzelnen Sprachen stark unterscheiden. Im Italienischen werden heute 25 Phoneme durch 33 Schreibvarianten (Buchstaben und Buchstabenverbindungen, die als Grapheme bezeichnet werden) ausgedrückt, in Großbritannien gibt es für rund 40 Phoneme mehr als 1100 Schreibmöglichkeiten. In der deutschen Sprache haben wir je nach Dialekt zwischen 38 und 44 Phoneme, denen aber weniger Schreibvarianten als in

² Die folgenden Ausführungen stellen eine Zusammenfassung der Ausführungen von Klicpera & Gasteiger-Klicpera, (1998, 5-6) zu Oralität versus Literalität dar.

Großbritannien gegenüberstehen (Kandel et al, 1995).³ Beim Schriftspracherwerb sehen sich Kinder folglich je nach ihrer Nationalsprache unterschiedlichen Problemen gegenüber.

Zur Entwicklung im deutschen Sprachraum lässt sich überblicksartig Folgendes sagen: Man unterscheidet üblicherweise drei Perioden: eine althochdeutsche (ca.750-1050 n. Chr.), eine mittelhochdeutsche (ca.1100-1500) und eine neudeutsche Sprachperiode, die sich im 19. Jahrhundert ins heute gebräuchliche Hochdeutsche wandelte (Hermes, 1995).⁴ Mit der mündlichen Veränderung der Sprache änderte sich weitgehend auch die Verschriftlichung.

In der althochdeutschen Sprachperiode löste die von Karl dem Großen angeordnete Verwendung der fränkischen Sprache in der christlichen Lehre zunehmend die germanischen Stammessprachen ab. Da es im Althochdeutschen aber Phoneme gab, die mit der in der Kirche gebräuchlichen lateinischen Alphabetschrift nicht dargestellt werden konnten, wurden zum Beispiel bei den karolingischen Minuskeln Längenzeichen entwickelt.

Weitgehend war diese Schrift, ähnlich wie heute die italienische, lautgetreu. „Es galt die Regel: ‚Schreibe, wie du sprichst.‘ Somit gab es keine ‚falsche‘ Schreibweise, obwohl auch damals schon ein Phonem durch verschiedene Grapheme dargestellt werden konnten.“ (Hermes, 1995, 5).

Auch in der mittelhochdeutschen Sprachperiode wurde nach dem phonologischen Prinzip geschrieben, was die Verständigung aufgrund der vielen Dialekte im deutschen Sprachraum sehr erschwerte.

Im Spätmittelalter fanden fast zeitgleich drei Ereignisse statt, die das Neuhochdeutsche schriftsprachlich im ganzen deutschen Sprachraum verbreiteten. Der rege Handelaustausch und die städtische Entwicklung im deutschen Reich ließen die Notwendigkeit einer über-regionalen Kanzleisprache deutlich werden. Kaiser Maximilian ordnete an, dass seine Erlasse und Verordnungen neuhochdeutsch einheitlich abgefasst werden mussten. Neuhochdeutsch wurde damit zur ‚Amtssprache‘.

³„Die Klänge aus denen Wörter bestehen, werden *Phoneme* genannt. Sie stellen die kleinsten Klangeinheiten dar, die zu einer Veränderung in der Wortbedeutung führen können....S.649 „Die deutsche Sprache hat zwischen 38 und 44 Phoneme. Die Anzahl ist unscharf, weil die Experten jeweils unterschiedliche klassenbildende Merkmale zugrunde legen. Die Struktur oder *Grammatik* einer Sprache besteht aus zwei Sätzen von Regeln: 1) Regeln für die Kombinationen von Phonemen zu Wörtern (Morphologie) und 2) Regeln für die Kombination von Wörtern zu Ausdrücken und Sätzen (Syntax). Das Erlernen einer Sprache besteht im Erlernen dieser Strukturen.“ (Kandel et al, 1995, 648).

⁴ Den Ausführungen Hermes' zur Entstehung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung (Hermes 1995, 5-12) und zu den Prinzipien der deutschen Schreibung (ebenda, 12-19) möchte ich hier weitgehend folgen.

Luthers Bibelübersetzung ins Neuhochdeutsche fand durch die Erfindung des Buchdrucks eine weite Verbreitung und wurde einem großen Teil der Bevölkerung zugänglich.

Die Schriftsprache war aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr nur Sache weniger Schriftkundiger, die dem Klerus und Adel angehörten, sondern auch Sache der Bürger - zumindest derer, die in Handel und Amtsstuben tätig waren.

Das phonologische Prinzip blieb in der neuhochdeutschen Schriftsprache zwar weiter erhalten, wurde aber im Laufe der Jahrhunderte vielfach modifiziert. Im Sinne der Leserefreundlichkeit trat das morphematische Prinzip dazu, Wortstämme sollten auch bei Pluralbildung und Veränderung der Wortart erhalten bleiben. Im 17. Jahrhundert waren es die Buchdrucker, die aus ästhetischen und pekuniären Gründen zahlreiche Erweiterungen vornahmen: zum Beispiel ein Blickfang ‚h‘ oder willkürliche Verlängerungen. Auch die heute übliche Großschreibung durchlief mehrere Stadien der Entwicklung.

Diese Veränderungen riefen Anfang des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Reformer auf den Plan, die entweder einem historischen Ansatz anhingen und zum mittelalterlichen Grundsatz ‚Schreibe, wie du sprichst‘ zurückkehren wollten oder eine zwar primär phonologische Orientierung wünschten, aber zugleich dort, wo die Herkunft des Wortes erkennbar war, sich an der Schreibung des Stammwortes orientieren wollten (Garbe, 1978).⁵ Dieser Streit, der sich unter Sprachwissenschaftlern⁶ fortsetzte, brachte durch mangelnde Einigung eine große Verunsicherung mit sich. Nicht nur in den Amtsstuben und an den Universitäten gab es Anhänger unterschiedlicher Schreibweisen, sondern auch unter der Lehrerschaft. So konnte es bis 1861 zu dem Zustand kommen, den Konrad Duden so beschrieb: „Nicht zwei Lehrer derselben Schule und nicht zwei Korrektoren derselben Offizin waren in allen Stücken über die Rechtschreibung einig, und eine Autorität, die man hätte anrufen können, gab es nicht.“ (Nerius, 1975, 61).

An deutschen Schulen eine einheitliche Rechtschreibung einzuführen gelang erst infolge der Vormachtstellung Preußens und im Zuge der deutschen Reichsgründung. Am 13.2.1862 verfügte der preußische Unterrichtsminister per Erlass, dass an derselben Schule die gleiche Rechtschreibung gelehrt werden solle (Grebe, 1978). Auf der I. Orthographische Konferenz in Berlin vom 5.-15.1.1862 konnte noch keine Einigung im deutschen Reich erzielt werden.

⁵ Als Hauptkontrahenten werden von Garbe (1978) F.G.Klopstock : Ueber die deutsche Rechtschreibung (1778) und J.C. Adelung: Grundgesetz der Deutschen Orthographie.(1782) genannt

⁶ Als Hauptkontrahenten gelten Jacob Grimm für die historische Richtung (Grimm, J.: Über das pedantische in der deutschen Sprache. (1847)) und Rudolf von Raumer (Raumer, R.v.: Das Prinzip der deutschen Schreibung (1855) für die gemäßigte phonologische Richtung. (Vgl. Hermes 1995, 8-9)

Stattdessen arbeiteten die Länder eigene Regelwerke aus. In Preußen waren es Wilmanns und Konrad Duden, die die ‚Preußische Schulorthographie‘ verfassten (Nerius, 1975). Duden entwickelte daraus ein ‚Vollständiges Wörterbuch der deutschen Sprache‘. Auch die Buchdrucker befolgten seine Regeln über Preußen hinaus, so dass das Werk breite Anerkennung fand. Mit leichten Abwandlungen wurde es auf der II. Orthographischen Konferenz in Berlin vom 17.-18.1.1901 akzeptiert und kurz darauf von allen Ländern des deutschen Reiches, sowie der deutschsprachigen Schweiz und Österreich angenommen. Für die Schulen aller deutschen Länder wurde das Regelwerk Konrad Dudens mit der Einführung zum Schuljahr 1903/04 nach einem entsprechenden Ersuchen des Bundesrates vom 1.1.1903 verbindlich. Damit war ein Meilenstein bezüglich einer verbindlichen einheitlichen deutschen Rechtschreibung gesetzt. Es sollte noch weitere rund hundert Jahre dauern, bis eine Neuregelung der deutschen Rechtschreibung erfolgte, die aber nur punktuelle Veränderungen brachte.

2.1.2 Prinzipien der deutschen Rechtschreibung

Die Geschichte der deutschen Rechtschreibung zeigt, dass mehrere Prinzipien durch die historische Entwicklung an Einfluss gewannen und dann nebeneinander bestanden. Es gibt einige Prinzipienkataloge hinsichtlich der Regelung orthographischer Phänomene. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1998) unterscheiden fünf Prinzipien, Garbe (1985, 1980) sechs Prinzipien, die gleichwertig nebeneinander in der deutschen Rechtschreibung bestehen und durch ihre unterschiedlichen historischen Wurzeln erklärbar sind. Sie werden im Folgenden vergleichend dargestellt.

Als erstes wird von Klicpera und Gasteiger-Klicpera das phonematische Prinzip genannt, das von Garbe als phonologisches Prinzip bezeichnet wird und historisch gesehen eindeutig das älteste Prinzip ist. Im deutschen Sprachraum gibt es viele eindeutige Phonem-Graphem-Zuordnungen, aber auch Probleme. So unterbleibt z.B. im Deutschen vor allem die konsistente Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen s-Lauten und die durchgehende Markierung der Vokallänge. Das morphematische (Klicpera & Gasteiger-Klicpera) bzw. morphologische Prinzip (Garbe) bildet die Ebene der kleinsten bedeutungstragenden Einheiten graphisch ab. Etwa 5000 Grundmorpheme (mit Fremdwörtern etwa 10000) bieten den Grundstock für mehr als hunderttausend Wörter. Das morphematische Prinzip erhält jeweils die Schreibweise des Grundmorphems, auch wenn sich die Aussprache verändert. Es heißt z.B. ‚Tag‘ und nicht ‚Tak‘, weil das Morphem auch im Plural ‚Tage‘ zu hören ist. Aus

‚Mann‘ wird im Plural leserfreundlich ‚Männer‘ und nicht ‚Menner‘, wie noch zu Luthers Zeiten.

Bei dem früheren Verbot, Fremdwörter nicht nach Silben, sondern nach Morphemgrenzen zu trennen (wie z.B. ‚In-ter-es-se‘) setzte die letzte Rechtschreibreform an und erlaubte nun die Silbentrennung nach Sprechsilben (‚In-te-res-se‘).

Das von beiden Autoren zwar gleichlautend bezeichnete ‚semantische Prinzip‘ umfasst bei Garbe vier Bereiche: Gleichklingende Wörter mit verschiedener Bedeutung werden durch verschiedenartige Schreibweisen unterschieden (z.B. ‚Seite‘ und ‚Saite‘, oder ‚Wahl‘ und ‚Wal‘). Wörter der Wortklasse ‚Substantiv‘ werden groß geschrieben ebenso wie bestimmte Anredeformen. Worteinheiten werden durch Getrennt- oder Zusammenschreibung gekennzeichnet.

Klicpera und Gasteiger-Klicpera ordnen dagegen die Großschreibung der Substantive einem grammatikalischen Prinzip unter, das dann auch auf alle substantivisch verwendeten Wörter angewandt werden soll. Sie ordnen diesem Prinzip dann auch die Bereiche zu, die Garbe einem syntaktischen Prinzip zurechnet: Großschreibung von Satzanfängen und Interpunktion. Garbe benennt noch das graphemische Prinzip. Danach werden Schreibungen beibehalten, die vorzugsweise im 17. Jahrhundert aus ästhetisch-kalligraphischen oder drucktechnischen Gründen entstanden waren. Dieses Prinzip wurde durch die letzte Rechtschreibreform von 1998 allerdings stark eingeschränkt, da nunmehr früher verbotene Trennungen am Zeilenende (z.B. bei ‚st‘) gestattet sind und auch ästhetisch unschöne Dreifach-Konsonanten wie z. B. ‚Pappposter‘ möglich sind.

Als letztes führt Garbe das pragmatische Prinzip an. Diese adressatenbezogenen Sprachzeichenverwendung ist durch die letzte Rechtschreibreform ebenfalls stark eingeschränkt worden. Viele Anredepronomina werden heute klein geschrieben, die nach diesem Prinzip der ‚Höflichkeitsschreibung‘ vor wenigen Jahren noch groß geschrieben wurden.

Die beiden letztgenannten Prinzipien Garbes sind in etwa deckungsgleich mit dem historischen Prinzip bei Klicpera und Klicpera-Gasteiger. Die Autoren führen hier besonders historisch tradierte Formen der Schreibung für Wörter an, deren Aussprache sich inzwischen verändert hat. So wurden im Mittelhochdeutschen noch sp oder st auch wie >sp< oder >st< ausgesprochen, die Schreibweise ist trotz veränderter Sprechweise bis heute gleich geblieben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rechtschreibreform von 1996 das phonematisch/phonologische Prinzip erheblich gestärkt hat, vor allem in Hinblick auf die Silbentrennung,

die anderen Prinzipien aber immer noch - zum Teil allerdings vereinfacht - nebeneinanderweiterbestehen und das Erlernen der korrekten Rechtschreibung weiterhin erschweren.

2.2 Der Sprach- und Schriftspracherwerb des Kindes im Vorschul- und Schulalter

Der Erwerb von Rechtschreibkompetenz ist eng mit der Lesekompetenz verbunden. Beiden geht der mündliche Spracherwerb voran. Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, in welchen Stufen und Phasen sich der Sprach- und Schriftspracherwerb beim Kind „normalerweise“ vollzieht. Dabei wird hauptsächlich der Forschungsstand vor 1991, dem Jahr der Veröffentlichung des jetzt gültigen LRS-Erlasses, berücksichtigt, um zu verdeutlichen, auf welchen Wissensbestand die Kultusbehörde damals auf Wunsch Zugriff gehabt hätte.

2.2.1 Entwicklungsstufen beim Lautspracherwerb

Die ungestörte Entwicklung der Lautsprache ist für das Erlernen der Schriftsprache von großer Bedeutung. Kinder durchlaufen in der Regel bis zum Schulbeginn mehrere Entwicklungsstufen, in denen sie die Lautstruktur der Sprache immer bewusster erfassen.⁷ In den ersten Lebenswochen spielt das Erfassen der Intonation in der Sprache von Bezugspersonen die Hauptrolle und schon sehr früh wird die mütterliche Stimme identifiziert.

Bis zum 9. Monat verarbeiten Säuglinge intramodal - also auf getrennten Wahrnehmungsbahnen - Hör- und sprechmotorische Eindrücke. Erst danach findet im Gehirn eine Vernetzung statt, die zur Wahrnehmung von Sprache führt.

Zuerst werden betonte Silben wahrgenommen und die Sprachlaute in Vokale und Konsonanten differenziert. Dabei folgt der Erwerb der Laute einer bestimmten Rangordnung. Ein Kind kann nun zwar Phoneme unterscheiden, aber weder bei sich noch beim andern einordnen, ob ein Laut richtig oder falsch ausgesprochen wird.

Auf einer weiteren Stufe erkennt es falsch gesprochene Wörter und beginnt sich der wahrgenommenen Erwachsenensprache anzupassen. Es nimmt zunehmend alle phonematischen Merkmale der Sprache auf und kann den Unterschied zwischen richtiger und falscher Aussprache benennen. Auf der letzten Stufe der phonematischen Entwicklung - in der Regel kurz

⁷ Die angeführten Entwicklungsstufen wurden von Lewina (zitiert nach Elkonin, 1965) beschrieben und von Becker (1973,37) zusammengefasst. Becker entwickelt dort den Gedanken, dass ganz offensichtlich beim Erlernen der Sprache nicht nur die Entwicklung der Höreindrücke eine Rolle spielt, sondern auch die Entwicklung der Sprechmotorik. Die Wechselwirkung zwischen den Muskelempfindungen von Lippen, Kehlkopf und Rachenraum und Höreindrücken ist groß.

vor Schuleintritt - hört und spricht das Kind richtig und hat eine genaue und differenzierte Klangvorstellung von Wörtern und einzelnen Lauten.⁸

Allerdings trifft dieser Entwicklungsstand nicht auf alle Kinder zu. „Für Lehrer mag es überraschend sein, dass es den Kindern zu Schuleintritt nur teilweise bewusst ist, dass Sätze aus Wörtern aufgebaut sind, und dass sie Sätze auf Aufforderung nicht vollständig in Wörter aufteilen können.“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, 37)

Auch die Segmentierung von Wörtern in Silben und Phoneme „ist im Allgemeinen erst möglich, nachdem die Kinder einigermaßen Sätze in Wörter gliedern können. Vor Schuleintritt ist etwa die Hälfte der Kinder in der Lage, Wörter in Silben zu trennen, am Ende des ersten Schuljahres trifft dies für etwa 90% der Kinder zu. Eine Unterteilung in Phoneme dagegen können vor Schuleintritt nur ein Sechstel aller Kinder, am Ende der 1. Klasse etwa zwei Drittel vornehmen (Klicpera/Gasteiger Klicpera 1998, 37).“⁹

Der Prozess der weiteren Differenzierung, z. B. der Hörschärfe, ist mit Beendigung des Schulalters in der Regel abgeschlossen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass beim normalen Kind die sprechartikulatorischen und phonologischen Vorstellungen Anstoß und Steuerung für den motorischen Akt des Sprechens darstellen. Fällt eine dieser Teilfunktionen aus, entwickelt sich erst sehr spät oder ist nur schwach ausgebildet, so wird dies den fehlerfreien Ablauf des Gesamtprozesses beeinträchtigen.

2.2.2 Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb

Ebenso wie Hören in erster Linie Sinnentnahme von Gesprochenem ist und selbst undeutlich gesprochene Laute im Wort- oder Satzkontext noch verstanden werden, so ist Lesen auch kein passives Rezipieren, sondern ein aktives Mit- und Nachkonstruieren mit Hilfe bestimmter mentaler semantischer Repräsentationen. Ein Kind sollte bei Schuleintritt daher über einen ausreichenden Wortschatz verfügen.

⁸ Vgl. Becker (1973, 37), die der Ansicht ist, dass ein verspäteter Sprechbeginn zu einer verzögerten phonematischen Differenzierungsfähigkeit führen kann.

⁹ Auf S. 38 erläutern die Autoren die Ursachen für die Schwierigkeiten bei der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und schreiben u.a.: „Die Sprachrepräsentation (= jene Kategorien, auf die sich die Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion stützt) unterliegt bis zum 4. Lebensjahr (Student-Kennedy, 1977), eventuell sogar bis ins frühe Schulalter einer kontinuierlichen Reorganisation. Erst im Verlauf einer längeren Entwicklung werden phonemische Segmente zu den basalen Einheiten, auf die sich die Repräsentation der Sprache im Wesentlichen stützt (Fowler, 1991).“

Beim Lesen wirken mehrere perzeptuelle und kognitive Leistungen zusammen, bevor es zur Sinnentnahme kommt. Psycholinguisten begannen Ende der 60er Jahre auf die Erforschung dieses Prozesses hinzuwirken, den man als konstante Interaktion peripherer Funktionen und deren kortikale Interpretation verstand. Man untersuchte unterschiedliche Faktoren: Augenbewegungen beim Lesen, die Reaktionszeit für Assoziationen, die Fähigkeit des Lesers, aus optisch oder akustisch sukzessiv dargebotenen Lauten oder Buchstaben ein Wortganzes zusammenzufassen, das Alter, in dem Kinder eher ganzheitlich-eidetisch Wörter erfassen oder analysierend vorgehen und anderes mehr.

Vorausgegangen war in der Bundesrepublik ein Streit um die beste Lesemethode. Zur Debatte standen die synthetische Methode und die analytische Methode. Die aus den USA übernommene Ganzheitsmethode wurde nicht nur von Lehrern, sondern vor allem von vielen Kinderärzten und -psychiatern heftig angegriffen und polemisch für eine epidemieartige Ausbreitung von Legasthenie in den Schulen verantwortlich gemacht.

Zwischen 1960 und 1970 fanden daraufhin eine Reihe von Vergleichsuntersuchungen zwischen der ganzheitlichen und traditionellen synthetischen Lesemethode im deutschsprachigen Raum statt, die - anders als erwartet - beiden methodischen Vorgehensweisen eine etwa gleich große Leistungsfähigkeit bescheinigten. Es wurden nur geringfügige Unterschiede zugunsten der synthetischen Vorgehensweise bei intelligenzschwächeren Kindern festgestellt, die sich später aber wieder ausglich (Becker, 1973).¹⁰

Der Methodenstreit führte einerseits zu einer eher abgemilderten Vorgehensweise in der Ganzheitsmethode in den Erstlesebüchern, andererseits lenkte er die Aufmerksamkeit auf die Theorien des Lesenlernens (Geyer, 1972).¹¹ Beide Methoden schenken damals wesentlichen Prozessen beim Lesenlernen, die z.B. der Wortsegmentierung, keine Beachtung, wie Grissemann (1996) später kritisch anmerkte.

Erst Ende der 70er/ Anfang der 80er Jahre wurde dann der Prozess des Schriftspracherwerbs bei Kindern systematisch erforscht. So entwickelte U. Frith in London ein Stufenmodell auf kognitionspsychologischer Grundlage (Frith, 1986).

Im deutschen Raum wurde es u.a. von Günther (1986) und Scheerer-Neumann (1989) übernommen bzw. modifiziert. Die Unterschiede sind sehr gering und betreffen oft nur die Bezeichnungen. So ist von Stufen, Phasen und Strategien des Schriftspracherwerbs die

¹⁰ Hier referiert Becker mehrere Untersuchungen mit diesem Ergebnis.

¹¹ 1972 verglich Geyer 48 Modelle zum Leseprozess und kam zu dem Schluss, dass es *das* eine und optimale Lesemodell nicht gibt.

Rede. Während Phasen und Stufen weitgehend synonym gebraucht werden und die zeitlich sukzessiven Entwicklungsräume beschreiben, verfolgt der Strategiebegriff den Zweck, die Art des Zugriffs auf ein Problem zu beschreiben. Im folgenden möchte ich das Modell von Günther zugrundelegen, weil es die einzelnen Strategien zum Erwerb der Schriftsprache nicht nur benennt, sondern sie in einen zeitlichen Zusammenhang bringt und erklärt, wie sie zustande kommen. In mehreren differenzierten und strukturell deutlich voneinander getrennten Stufen oder Phasen sind bestimmte Aneignungsstrategien dominant und entwickeln sich im Wechsel zwischen den beiden Modalitäten Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) (Günther, 1986, 1990). Nach Günther lassen sich fünf zweistufige Phasen unterscheiden. Dies gilt sowohl für den Rezeptionsbereich Lesen wie für den Produktionsbereich Schreiben. In jeder dieser Phasen wird eine neue Strategie angewandt, die den Prozess des Schriftspracherwerbs auf ein höheres Niveau hebt.

Diese Strategie ist anfänglich rudimentär, prägt sich dann immer besser aus und bildet dann Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für die nächste Stufe der Entwicklung. Anders ausgedrückt: Erst wenn das Kind genügend Übung in einer Strategie hat, kann es sich einer neuen Strategie sinnvoll zuwenden. Die alte Strategie wird dann nicht völlig aufgegeben, sondern in der neuen latent weitergeführt und zum Teil von ihr überformt (Frith, 1986)

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen des Schriftspracherwerbs nach Günther genauer vorgestellt und durch weitere Befunde ergänzt.

Praeliteral-symbolische Phase

In dieser Vorstufe des Schriftspracherwerbs entdeckt das Kind die Symbolfunktion. Es kann reale Objekte durch Symbole darstellen und sich damit von der unmittelbar konkreten Realität lösen. Hauptsächlich visuell Wahrgenommenes kann symbolisiert werden, das können auch Handlungen von Personen sein. Die Abbildfunktion des Dargestellten bleibt anschaulich.

Im visuomotorischen Bereich wird als Symbol für Geschriebenes eine Kritzellinie gezogen. Das Kind, das vielleicht auf Grund der visuellen Dominanz dieser Phase, zuerst die Symbolfunktion von Geschriebenem entdeckt, hat noch kein oder kaum Gespür für die Symbolfunktion der gesprochenen Sprache. Es gebraucht sie intuitiv und analysiert noch keine Laute.

Bei der geschriebenen Sprache hat es auch noch nicht die spezifische Struktur der Buchstaben erkannt, die diese von anderen graphischen Formen unterscheiden. Erst wenn es diesen

qualitativen Sprung vollziehen kann, kommt es zu einem Strategiewechsel, der mit der Modalität des Lesens beginnt.

Logographemische Phase

Das Kind kann nun die visuellen Gedächtnisstrategien, die es in der vorhergehenden Phase sehr gut entwickelt hat, auf Geschriebenes anwenden. Weil es intuitiv nun die Eigenart der Buchstaben als Lettern erkannt hat, merkt es sich Wörter an auffälligen Merkmalen. Besonders Schriftzüge in der Werbung und Firmenlogos werden wiedererkannt und „gelesen“. Die Wörter werden an besonders hervorstechenden graphischen Merkmalen erkannt, nicht an den schriftsprachlich konstitutiven Merkmalen. Es wird angenommen, dass das Kind diese hervorstechenden Details bemerkt und auch speichert. Bei ausreichender Übung ist das Kind dann in der Lage, sich (fast) alle Details eines Wortes auf visuellem Wege zu merken. Das „Schreiben“ wird in dieser Phase vom visuellen Erinnern gesteuert, es ist noch sehr fehlerhaft, das Kind verdreht Buchstaben, verdoppelt sie oder lässt sie ganz weg.

Eine gut ausgeprägte logographemische Strategie erlaubt dem Kind zwar, bekannte Wörter auf einen Blick zu erkennen, aber nicht, unbekannte Wörter zu erlesen, geschweige denn sie aufzuschreiben. Das ist der nächsten Phase vorbehalten.

Alphabetische Phase

Wenn ein Kind in der Vorschulzeit oder zu Schulbeginn merkt, dass es ihm bekannte Wörter zwar lesen, aber nicht für alle verständlich schreiben kann, mag – auch ohne das Dazutun des Lehrers – der Wunsch entstehen, richtig schreiben zu können. Die Bereitschaft zum Wechsel in die alphabetische Phase ist da (Günther, 1990). Diese beginnt zunächst mit der Schreibstrategie. Es wird versucht, einfache Wörter, deren Phoneme leicht in Grapheme übersetzt werden können (z.B. Mama, Oma), zu schreiben. Die logographemische Strategie wird für das Lesen häufig noch ein Weilchen beibehalten.

Je besser die Zuordnung Laut-Buchstabe gelingt, desto eher versucht ein Kind aber auch unbekannte Wörter lautierend zu erlesen. Dieses sequentielle Vorgehen kostet mehr Zeit als das visuelle Erfassen der prägnanten Merkmale bekannter Wörter auf einen Blick. Der Beginn des Einsatzes der alphabetischen Strategie der Graphem-Phonem Zuordnung beim Lesen macht sich beim Kind dadurch bemerkbar, dass es zunächst langsamer und stockender liest als zuvor. Auf der anderen Seite steigt die Wortproduktion beim Schreiben ganz erheblich.

Der volle Umstieg in die alphabetische Phase für beide Modalitäten erfordert nicht nur, dass der systematische Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen erkannt ist, sondern

auch, dass ein Kind die einzelnen Phoneme aus einer Phonemfolge heraushören kann und sie in passende Grapheme übersetzt, wie es auch beim Lesen aus der Graphemfolge jeden einzelnen Buchstaben zu isolieren imstande sein muss (Becker, 1973).

Während in der logographemischen Phase hervorstechende visuelle Details die Aufmerksamkeitsprozesse steuern, ist es in der alphabetischen Phase das Sequenzprinzip. Dies erfordert ein analytisches Vorgehen nach dem Prinzip der Reihenfolge.

Orthographische Phase

Die orthographische Phase beginnt vorwiegend mit einer neuen Lesestrategie. Der Grund für den Strategiewechsel liegt darin, dass das Kind mit der alphabetischen Strategie zwar alles schreiben, aber nicht alles lesen kann (Günther, 1990). Die orthographische Strategie ermöglicht dem Kind eine weitgehend automatische Analyse von Wörtern in orthographischen Einheiten, die bei einiger Übung ohne den Umweg der phonologischen Kodierung möglich ist (Frith, 1986).

Die orthographischen Einheiten, von denen gerade die Rede war, sind entweder Silben oder häufig gebrauchte Graphemsequenzen, später dann Morpheme. Einige Autoren unterscheiden hier zwischen der orthographischen Strategie und der morphematischen Strategie, in der das Kind bewusst z.B. Wortstämme und -endungen unterscheiden kann. Durch Übung gelingt es dem Kind immer besser, diese Segmente nicht sequentiell, wie bei der alphabetischen Strategie, sondern als durchgliedertes Ganzes aufzufassen und als präzise vollständige innerliche Repräsentation verfügbar zu haben. Der Abruf findet im Endstadium dieses Strategieerwerbs weitgehend unbewusst und automatisch statt, sei es von inneren Vorstellungen, die auch als innere Lexika bezeichnet werden, oder im motorischen Vollzug.

Auch beim Schreiben werden in dieser Phase bekannte Wortsegmente und Wortstrukturen berücksichtigt. Das phonologische Prinzip der Rechtschreibung wird Stück für Stück durch das morphematische Prinzip ergänzt. Dies geschieht zunächst intuitiv, wird aber dann immer bewusster angewandt und führt schließlich induktiv zur Regelbildung.

Integrativ-automatisierte Phase

Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind - je nach vorliegenden Problemen - entscheiden kann, welcher strategische Zugriff der effektivste zu sein scheint und ihn dann auch nutzt. Dies geschieht weitgehend automatisiert, selten sind bewusste Entscheidungen nötig. Dem Kind stehen nicht nur ein vollständiges phonologisches und visuelles inneres Lexikon zur Verfügung, sondern auch ein orthographisches. Es kann z.B. über Analogie-

bildung, das Wissen um Morphemkonstanz, durch Ableiten und Verlängern die Schreibweise von Wörtern erkennen. Aus diesem Grund verschwinden in dieser Phase integrierter Strategien diejenigen Aspekte, die für den Anfänger noch mit Aufmerksamkeitsprozessen verbunden sind. Beim Schreibprozess kann ein Kind nun vermehrt den Inhalts- und Stilfragen Aufmerksamkeit schenken (Hermes, 1995). Diese Phase wird von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens meist nicht erreicht. Man kann daher besondere Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auch als fehlenden oder stark verzögerten bzw. nicht ausreichenden Automatisierungsprozess bezeichnen.

Eine kritische Sichtweise für die Phasen- und Stufenmodelle findet sich bei Graf in ihrem 1994 erschienen Buch *Lese-Rechtschreib-Schwäche* (Graf, 1994). Graf erwähnt englische Autoren, die sich 1987 und 1988 dagegen aussprachen, dass die Stufenmodelle von allen Kindern in der postulierten Reihenfolge durchlaufen werden (Ellis & Large, 1988).¹² Graf kritisiert weiterhin, dass nicht vollständig geklärt ist, welche Teilfertigkeiten beziehungsweise Prozesse mit dem Erwerb der Fertigkeiten auf den einzelnen Stufen verbunden sind. Damit ist durch das Stufenmodell zwar eine Positionierung des jeweiligen Standes der Entwicklung möglich, ebenso als Zielsetzung die nächsthöhere Entwicklungsstufe – wie diese aber genau erreicht werden soll, war nach Meinung Graf's damals noch nicht bzw. nicht vollständig zu beantworten.

Im Folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, welche Bedeutung der Beherrschung der Schriftsprache in unserer Kultur beigemessen wird und welche Aufgabe der Schule dabei zukommt. Damit wird zugleich deutlich, was ein Versagen in diesem Bereich für das einzelne Kind in der Schule selbst, in der Familie und bei der Eingliederung ins Berufsleben nach sich zieht oder ziehen kann.

2.3 Bedeutung und Stellenwert der Schriftsprache in unserer Kultur

Der Beherrschung der Schriftsprache kommt in unserer Gesellschaft eine vierfache Bedeutung zu. Zum einen dient Schriftsprache nach wie vor der Kommunikation, zum andern ist sie ein wesentliches Mittel zur Informationsbeschaffung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera,

¹²Die Autoren, die von den eben erwähnten Modellen ausgehen, weisen darauf hin, dass die vorgeschlagene Stufenfolge nicht der einzig mögliche Weg zum Erlernen des Lesens darstellt. Beech (1987) wendet sich besonders vehement gegen die Annahme, dass beim Erlernen des Lesens eine bestimmte Stufenfolge durchlaufen wird. Er vermutet, dass sich ein Kind auf mehreren Stufen zugleich befinden kann und schließt die Möglichkeit nicht aus, dass ein Kind gleich von Anfang an die orthographische Stufe erlangt.

1998).¹³ Weiterhin wird sie von großen Teilen der Bevölkerung als Gradmesser für Bildung, Intelligenz und soziale Schichtzugehörigkeit verstanden. Last not least ist sie für das Fortkommen am Arbeitsplatz in unserer industrialisierten Welt fast unerlässlich geworden. „In den industrialisierten Ländern wird davon ausgegangen, dass derzeit 90% aller Arbeitsplätze den Umgang mit schriftlichem Material verlangen.....Wenn auch umstritten ist, wieweit die Arbeitsplätze, die in Zukunft geschaffen werden, tatsächlich, wie vielfach festgestellt, besonders hohe Anforderungen an die Ausbildung und Mitarbeiterqualifizierung stellen, so herrscht relativ große Übereinstimmung darin, dass Aufstiegsmöglichkeiten zunehmend an die Bewältigung komplexer schriftlicher Aufgaben gebunden sind.“¹⁴

Auch wenn visuelle und auditive Kommunikationsmittel - wie Fernsehen und Telefon - schriftsprachliche wie Bücher, Zeitungen und Briefwechsel für viele Menschen ersetzt haben, erfordern nun Computer und Internetbenutzung entsprechende Lese- und Schreibfähigkeiten.

Wer in unserer Gesellschaft nicht lesen kann, hat erhebliche Probleme im Berufs- und Privatleben. Die Notwendigkeit ausreichender Lesekompetenz in Alltag und Beruf ist daher unbestritten. Zum Thema Rechtschreibung gibt es divergierende Meinungen. Viele Kinder erleben die Notwendigkeit korrekten Schreibens im Familienalltag immer weniger. Auch Rechtschreibreformer aus unterschiedlichen Lagern greifen den hohen gesellschaftlichen Stellenwert der Rechtschreibung an. Einige Linguisten betonen die Unsinnigkeit des Neben- und Gegeneinanders der unterschiedlichen Prinzipien in der deutschen Rechtschreibung und sie plädieren - ebenso wie einige Pädagogen - für eine konsequente oder gemäßigte Kleinschreibung. Von Germanisten, Erziehungswissenschaftlern und Sozialforschern wird die Selektionsfunktion der Rechtschreibung beschrieben. Rigol (1970) konnte bereits zu Beginn der 70er Jahre in empirischen Untersuchungen nachweisen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den schlechten Rechtschreibleistungen von Kindern aus der Unterschicht und den guten bis mittleren Leistungen der Kinder aus der Mittel- und Oberschicht gibt. Die in Kapitel 6 näher beschriebene PISA-Studie erbrachte im Jahr 2000 für die Lesekompetenz deutscher Schüler ganz ähnliche Ergebnisse.

¹³ Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1998, 5) führen aus : „Wenn wir uns den Stellenwert des Lesens und Schreibens heute ansehen, so wird zunächst einmal klar, dass nach Umfrageergebnissen und detaillierten Fallstudien, Erwachsene heute im Durchschnitt täglich etwa 2 1/2 Stunden mit dem Lesen bzw. Durchschauen von schriftlichem Material zubringen (Guthrie & Greaney, 1991), den Großteil dieser Zeit im Rahmen des Berufs.“

¹⁴ Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1998) verweisen auf die Untersuchungen von Mikulecky, R. & Drew, R. (1991). Basic literacy skills in the workplace. In: R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Hrsg.), *Handbook of research on reading*, Vol.II. New York: Longman, 1991.

Jäger formulierte 1978 seine Meinung zur Rechtschreibung so: „Damit funktioniert die herrschende Rechtschreibung vorzüglich als Mittel der Stabilisierung und Legitimierung der bestehenden hierarchischen Sozialstruktur.“ (Jäger, 1978). Eisenberg, Spitta und Voigt (1994) stellten zur Bedeutung der Rechtschreibung fest: „Trotz aller anderen Erfahrungen ist die vollständige Beherrschung der für den schriftlichen Sprachgebrauch geltenden Normen nach dem Verständnis der Öffentlichkeit, einschließlich der meisten Lehrer, grundlegendes Merkmal der Zugehörigkeit zur bildungstragenden Schicht geblieben und *deshalb* ein zentrales Ziel der schulischen Ausbildung.“

Dazu kommt in unserer Gesellschaft der hohe Stellenwert, der der Beherrschung der Rechtschreibung beim Eintritt ins Berufsleben beigemessen wird. W. Hermes (1995) schreibt:

„Welche Ansprüche die Ausbilder in der Wirtschaft an die Rechtschreibfähigkeit der Schüler haben, wurde in einer Studie untersucht, bei der zunächst die Rechtschreibfähigkeit der Schüler der verschiedenen Schulstufen ermittelt wurde (Herrmann, 1985 zit. in Hermes, 1995). Das Ergebnis zeigte eine signifikante Abhängigkeit der Rechtschreibleistung vom erreichten Schulabschluss. Die Rechtschreibkenntnisse der Sonderschüler waren am schlechtesten, die der Gymnasiasten der 10. Klasse am besten. Die Ergebnisse wurden mit den Anforderungen der Ausbilder verglichen, wobei sich herausstellte, dass - mit Ausnahme der Fremdwortbeherrschung - die Absolventen keines Schultyps die Anforderungen erfüllten. Vor allem im Bereich der Grundkenntnisse traten erhebliche Diskrepanzen zwischen den Anforderungen der Ausbilder und den tatsächlichen Rechtschreibfähigkeiten, insbesondere der Haupt- und Sonderschüler auf“ (Hermes, 1995).

Eine weitere Untersuchung beschäftigte sich mit dem Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich (Ruth, 1985). Dabei stellte sich heraus, dass 75% aller befragten Ausbildungsleiter sich vom orthographischen Kenntnisstand eines Bewerbers überzeugen und diesen als ein Kriterium für die Eignung heranziehen. Die Gleichsetzung von Intelligenz und Rechtschreibung fand zwar nicht statt, aber fast 50% der Ausbildungsleiter schlossen aus einer fehlerfreien Rechtschreibung auf eine gute Allgemeinbildung, große Lernbereitschaft und auf gesellschaftliche ‚Tugenden‘ des Bewerbers. (Vgl. Messelken, 1974, 12f)¹⁵ Auch die ständigen Klagen der Industrie und Handelskammern über die unzureichenden Rechtschreibkenntnisse der Schulabgänger werden von Hermes (1995) angeführt. Offensichtlich fungiert die Rechtschreibung in der Öffentlichkeit als Leistungsmesser für die

¹⁵ Messelken kam schon 1974 zu ähnlichen Ergebnissen

Qualität und Effektivität des Bildungssystems, so Weisgerber (1985). Eine Lese-Rechtschreibschwäche hat eine erhebliche gesellschaftliche Relevanz, sie beeinflusst nicht nur die Schullaufbahn der Betroffenen, sondern auch die Eingliederung ins Berufsleben.

Untersuchungen über den Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland von 1981 zeigten, dass das „Misslingen des Erstlese- und Schreiblernprozesses weitgehend die Schulkarriere determiniert mit folgenden Alternativen: Hauptschulabschluß mit mangelhaften Deutschensuren, bzw. keiner Zensur in Rechtschreibung, Hauptschule ohne Abschluß, Sonderschule mit bzw. ohne Abschluß oder Schulentlassung aus den 6.,7. oder 8. Klassen.

Daraus folgt für die spätere Berufskarriere: Ganz eingeschränkte Möglichkeiten für Ausbildung und qualifizierte Tätigkeiten. In ökonomischen Krisen erhöht sich die Gefahr der Arbeitslosigkeit und der Abhängigkeit von Sozialfürsorge...

Berufsfördernde bzw. -vorbereitende Maßnahmen sind ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse sinnlos, da organisierte Lernprozesse diese Fähigkeiten einfach voraussetzen.“ (Müller & Oswald, 1981, zit. in Naegele & Portmann, 1983, 11).

Seit mehr als 100 Jahren beschäftigen sich Wissenschaftler mit möglichen Ursachen für besondere Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, Schulpraktiker suchen nach geeigneten Fördermöglichkeiten. Den Forschungsansätzen und -ergebnissen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zum Thema LRS ist das nächste Kapitel gewidmet.

2.4 Besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Im Prozess des Schriftspracherwerbs können immer wieder besondere Schwierigkeiten für Kinder entstehen. Zum einen ist es möglich, dass ihnen wesentliche Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens zu Schulbeginn fehlen oder nicht in genügendem Maße entwickelt sind, zum andern kann das Durchlaufen einzelner Phasen des Schriftspracherwerbs aus schulischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Gründen nicht oder nur teilweise gelingen. Dauernde Misserfolge im Lernprozess können Kinder völlig demotivieren und entmutigen. Das entstehende Syndrom einer spezifischen Lern- und Leistungsstörung wird in der Literatur als ‚umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche‘ oder ‚besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder -störungen‘ oder auch als ‚Legasthenie‘ oder ‚Dyslexie‘ bezeichnet (Müller, 1971).¹⁶ Zuweilen werden in der Gegenwart alle Begriffe synonym benutzt, in der

¹⁶ Bereits Müller (1971, 5) bemerkt, wie groß der Grad der Uneinheitlichkeit der Terminologie ist und stellt fest: „Außerdem findet meistens eine begriffsdefinitische Vermischung von Befund, Symptom, Ätiologie,

geschichtlichen Entwicklung standen sie jedoch für unterschiedliche Auffassungen. Wie sie jeweils definiert wurden und welche bildungspolitischen Folgen dies zum Teil implizierte, soll im Folgenden dargelegt werden.

2.4.1 Legasthenie oder LRS – Fragen der Definition und Symptomatik

Nomen est omen, so möchte man meinen, wenn man die unterschiedlichen Definitionen des Tatbestandes liest, der besondere Probleme beim kindlichen Schriftspracherwerb in der Schule beschreibt.

Der zur Zeit gültige nordrhein-westfälische LRS-Erlass von 1991 spricht von „besonderen Schwierigkeiten“ von Schülerinnen und Schülern „beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“, und legt damit das Hauptgewicht auf Probleme, die für alle Kinder im Lernprozess des Schriftspracherwerbs auftauchen können. Im Vorgängererlass von 1973 war dagegen von einer isolierten Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) im Sinne einer partiellen Teilleistungsstörung die Rede. Der Begriff Legasthenie wurde in beiden nordrhein-westfälischen Erlassen vermieden, durchaus im Gegensatz zu anderen Ländererlassen in der Bundesrepublik, in denen - wie auch in Wissenschaft und Forschung der 70er Jahre - ‚Legasthenie‘ die gebräuchliche Bezeichnung war. Allerdings wurde darunter durchaus nicht immer dasselbe verstanden.

So bezeichnete der Namensgeber Ranschburg ‚Legasthenie‘ 1928 als „diejenige Minderwertigkeit des geistigen Apparates, der zufolge Kinder im schulpflichtigen Alter sich das verbale Lesen innerhalb der ersten Schuljahre trotz normaler Sinnesorgane nicht entsprechend anzueignen vermögen.“ (Ranschburg, 1928). Diese Definition legte in der Praxis den Hilfsschulbesuch dieser Kinder nahe.

E. Langhorst gab in seinem Beitrag ‚Zum Problem der Legasthenie-Definitionen‘ auf den Bad Homburger Rundgesprächen 1976 (DFG, 1978) folgende Übersicht: „Die z. T. sehr verschiedenartigen Legastheniedefinitionen lassen sich wie folgt unterteilen:

- 1.1 Legasthenie als Lese-Rechtschreib-Versagen bei deutlich besserem Intelligenz- und allgemeinem Schulleistungsniveau
- 1.2 Legasthenie als Lese-Rechtschreib-Versagen bei deutlich besserem Intelligenzniveau (ohne Berücksichtigung des allgemeinen Schulleistungsniveaus)

1.3 Legasthenie als Lese-Rechtschreib-Versagen bei deutlich besserem allgemeinen Schulleistungsniveau (ohne Berücksichtigung des Intelligenzniveaus)

1.4 Legasthenie als Lese-Rechtschreib-Versagen (ohne Berücksichtigung der Intelligenz- und übrigen Schulleistungen).“

Die erste Definition ist auf M. Linder zurückzuführen, deren Arbeit den Begriff in den 50er Jahren im deutschsprachigen Raum populär machte. Sie zeigte auf, dass die von ihr untersuchten Legastheniker durchaus normal begabt, leistungsfähig und intelligent waren und brach damit bildungspolitisch eine Lanze für die Beschulung legasthener Kinder im Regelsystem.

Auch die zweite Definition, die Mitte der 60er in Deutschland gebräuchlich war, betonte das isolierte Versagen und führte es meist auf eine anlagebedingte Speicherschwäche oder sonstige Hirndefekte zurück (Grissemann, 1968; Lory, 1966).¹⁷

Anfang der 70er Jahre, als man von einer multikausalen Verursachung ausging, wurde die Definition operationalisiert. Langhorst führt Niemeyers Definition aus dem Jahre 1974 an, wonach Kinder als Legastheniker galten, wenn sie bei einer mindestens durchschnittlichen Begabung (IQ nicht unter 90) im Lesen und Rechtschreiben einen Prozentrang nicht über 15 erzielten, was einem T-Wert von 40 entsprach (Niemeyer, 1974).

Diese operationale Definition wurde hinsichtlich der Grenzwerte in einzelnen Bundesländern verändert, als untere Grenzwerte galten dort IQ 85 oder 100. Da aber unterschiedliche Intelligenz- und Lese-Rechtschreibtests in Gebrauch waren, wurde durch die operationalisierte Definition eine je andere Population als Fördergruppe erfasst.

Kinder, die in einem Bundesland als „legasthen“ oder lese-rechtschreibschwach bezeichnet wurden, wären u.U. in einem anderen Bundesland durchaus nicht als solche eingestuft worden. Es verwundert nicht, dass sich heftigste Kritik gerade an dieser scheinbar „theoriefreien“ operationalen Definition entzündete (Lang, 1981).¹⁸

¹⁷ Grissemann (1968) verstand unter Legasthenie das Phänomen der bedeutsamen Inkongruenz von (relativ guter) allgemeiner Begabungshöhe und der (relativ geringen) Fähigkeit das Lesen und orthographisch richtige Schreiben in der von der Schule dafür eingeräumten Zeit und mit dem vorgesehenen Maß an Training zu erreichen. P. Lory (1966) sah Legasthenie als Leseschwäche bei hirngeschädigten, dominanzgestörten, reifedisproportionierten oder familiär belasteten Kindern.

¹⁸ Lang betonte, dass eine wissenschaftliche Begründung, warum gerade ein Prozentrang 15 im Diagnostischen Rechtschreibtest und ein IQ 90 zur Abgrenzung der Legastheniker (nach Valtin) herangezogen wird, aus ganz simplen Überlegungen zur Testintelligenz gar nicht gefunden werden können. Der Autor begründet seine Meinung folgendermaßen: „Ein IQ von 78 liegt mit einer Wahrscheinlichkeit von 68% im Bereich zwischen 73 – 83 (wahrer Messwert); mit 95% liegt er im Bereich von 68 – 88 IQ. Will man mit 99%iger Sicherheit

Die dritte Definition zieht nur die sonstigen schulischen Leistungen als Diskrepanzkriterium heran, womit das Versagen eines Schulkindes nur den Bereich des Lesens und Rechtschreibens betrifft. Diese Definition kommt der Beschreibung der isolierten Lese-Rechtschreibschwäche im nordrhein-westfälischen LRS- Erlass von 1973 am nächsten.¹⁹

In der letzten von Langhorst genannten Definition ist die Diskrepanz zwischen Schulleistungen oder IQ und Lese-Rechtschreibversagen verschwunden. Diese Aussage macht deutlich, dass Kinder unabhängig von ihrer Intelligenz oder sonstigen schulischen Leistungsfähigkeit im Lesen und Rechtschreiben versagen können.

Viele Autoren, die sich bewusst von den ersten drei Definitionen der Legasthenie absetzen wollten und wollen, zogen den Ausdruck ‚Lese-Rechtschreibschwäche‘ oder ‚besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten‘ (LRS) vor. Da die Kurzbezeichnung LRS im Schulgebrauch so geläufig geworden ist, wird sie selbst im heutigen NRW-Erlass als Kürzel für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten verwendet. Einige Autoren, die dennoch von Legasthenie sprechen - meist weil sich dieser Begriff so sehr im allgemeinen Sprachgebrauch eingebürgert hat - betonen dann, dass sie ihn rein deskriptiv und als Synonym für Lese-Rechtschreibschwäche verstehen.

Neben Lese-Rechtschreibschwäche und -schwierigkeiten taucht auch der Begriff Lese-Rechtschreibstörung auf. Differentialdiagnostisch wird seit 1986 in der gültigen Internationalen Klassifikation der Diagnosen (ICD 10) in Medizin und klinischer Psychologie Folgendes unter einer umschriebenen Lese-Rechtschreibstörung verstanden (Renschmidt & Schmidt, 1986):²⁰

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die *nicht allein*²¹ durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme und unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit

aussagen, wo der wahre Wert liegt, muß man eine Streuung von 13 IQ-Punkten kalkulieren und sagen, dass er zwischen 65 und 91 IQ liegt.“ (Lang, 1981, 11)

¹⁹ RdErl. d. Kultusministers v. 4.10.1973, S. 573 Dort heißt es: „Unter den Schülern, bei denen Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens, insbesondere des Rechtschreibens auftreten, gibt es einzelne, die eine ausgeprägte und auf diese Bereiche begrenzte Lernschwäche zeigen. Sie fällt aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Leistungen des Schülers, die durchschnittlich oder sogar gut sein können. Da es sich um eine nur partielle Lernschwäche handelt, hat sie allein keine Sonderschulbedürftigkeit eines Schülers zur Folge.“

²⁰ Vorausgehend wird unter dem Punkt V (Psychische und Verhaltensstörungen) Rubrik Entwicklungsstörungen, F.81 ‚Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten‘ geschrieben:

“Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder – krankheit aufzufassen.“

²¹ Kursivdruck durch die Verfasserin

gelesene Wörter wiederzuerkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein.

Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig.²² Wie A. Warnke (1990) feststellt, schließt diese Definition soziokulturelle Komponenten nicht aus.

Interessant ist ein Vergleich mit der Definition in den Empfehlungen des wissenschaftlichen Beirates des Bundesverbandes Legasthenie e.V. (BVL) zur Früherkennung und Behandlung der Legasthenie (Dyslexie, Lese-Rechtschreibschwäche) in der Fassung vom 14.1.1994:²³

„Die Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche) bezeichnet eine umschriebene Störung im Erlernen der Schriftsprache, die *nicht*²⁴ durch eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklungs-, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden kann. *Vielmehr ist die Legasthenie das Ergebnis von Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, Motorik und/oder der sensorischen Integration, bei denen es sich um anlagebedingte und/oder durch äußere schädigende Einwirkungen entstandene Entwicklungsstörungen von Teilfunktionen des zentralen Nervensystems handelt.*“²⁵ Weiterhin heißt es:

„Diese Definition entspricht der Definition der Dyslexie durch die World Health Organisation (1986) sowie dem Begriff Dyslexie in der internationalen Klassifikation der Diagnosen (ICD 10). Das Erlernen der Schriftsprache ist integraler Teil des Erlernens sprachlicher Kompetenz, die sich aus dem Zusammenwirken vielfältiger Wahrnehmungs- und Ausdrucksfunktionen ergibt. Störungen in diesem komplexen System können eine Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie, Dyslexie) hervorrufen.“

Beim ersten Überlesen der Definitionen dieses größten Interessenverbandes von Eltern betroffener Kinder fallen die behaupteten Ähnlichkeiten zur ICD 10 Klassifikation ins Auge, beim genaueren Hinschauen Differenzen. Während in der ICD 10 festgestellt wird, dass die Beeinträchtigung der Lesefertigkeiten *nicht allein*²⁶ durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme und unangemessene Beschulung erklärbar ist, wird in der Fassung des BVL eine

²² Zur ICD 10 Info-Seite 3 <http://www.med.uni-muenchen.de/icd/AALL/F80-f89.html>. 17.07.01

²³ <http://www.legasthenie.net/leg-definition.html>. Vom 17.07.01 S. 10 u. S.11.

²⁴ Kursivdruck durch die Verfasserin

²⁵ Kursivdruck durch die Verfasserin

²⁶ Hervorhebung durch die Verfasserin

Erklärung der Beeinträchtigung durch die geistigen Entwicklungs-, Milieu- und Unterrichtsbedingungen ausgeschlossen. Nur die Teilleistungsschwächen und -störungen der Wahrnehmung, Motorik, sensorischen Integration und Teilfunktionen des zentralen Nervensystems werden als Erklärungsmöglichkeiten anerkannt. Die Definition des BVL von 1994 verrät damit eine eindeutig neurowissenschaftliche Ausrichtung.

Aber auch Neurowissenschaftler diskutieren auf dem Feld der LRS kontrovers, traditionellere sahen und sehen eher die genetischen Anlage oder prä-, peri- und postnatale Hirnfunktionsstörungen als ausschlaggebend für eine LRS an (Weinschenk, 1965, 1979)²⁷, interaktionell orientierte sehen eine enge Vernetzung zwischen genetischer Anlage und Umweltbedingungen (Warnke, 1990).²⁸ Graichen bezeichnet 1995 diese Richtung als neuropsychologisch und führt als Basishypothese an, „dass nämlich der Ablauf jedweder psychischen Funktion einerseits und das biologisch-neurophysiologische Geschehen in den hirnorganischen Prozessen andererseits unauflösbar aufeinander angewiesen und miteinander verzahnt sind“ (Graichen, 1995).

Ähnliche Auseinandersetzungen, wie sie hinsichtlich der Begrifflichkeit geführt wurden, gab und gibt es auch hinsichtlich der LRS-Symptomatik. Das auffälligste Symptom sind die vielen Fehler, die die betroffenen Kinder beim Lesen und Schreiben machen. Traditionell wurden die beobachtbaren Fehlleistungen im Lesen und Rechtschreiben der Primärsymptomatik zugeordnet. Die Interpretation der Fehler wechselte - je nach Stand der Forschung. Zunächst wurden aus der Qualität der Fehler direkte Rückschlüsse auf zugrundeliegende Funktionsschwächen gezogen.

In der Öffentlichkeit populär wurden die angeblich typisch legasthenischen Reversionsfehler (z.B. Verwechseln von b und d, p und q bei Druckbuchstaben) in den 60er Jahren vor allem durch L. Schenk-Danzinger, die hinter diesen Fehlern eine Raum-Lageschwäche der Kinder vermutete (Schenk-Danzinger, 1975). Wie Grissemann schon sehr früh durch Experimente zeigte, treten diese Fehler im frühen Schulalter bei allen Kindern auf und in Überforderungssituationen fallen auch ältere Schulkinder und selbst Erwachsene auf diese Stufe kurzfristig zurück (Grissemann, 1968).

²⁷ Besonders C. Weinschenk spielte hier lange eine bedeutende Rolle.

²⁸ „Die Ursachenfrage wird kontrovers diskutiert. Weitestgehend dürfte heute Übereinstimmung darin bestehen, dass der Heterogenität des Syndroms umschriebener Rechtschreibschwäche eine Polyätiologie entspricht. Dabei werden genetische Disposition und erworbene Hirnfunktionsstörungen in Interaktion mit psychosozialen Verhältnissen als kausal in Betracht gezogen.“ (Warnke, 1990, 9)
Bei Spitzer (2002) ist an dieser Stelle von Neuroplastizität die Rede. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass sich Neuronen und neuronale Netzwerke durch Interaktion mit der Umwelt verändern.

Gerade die Geschichte der Analyse von Rechtschreibfehlern in der LRS-Forschung macht deutlich, welche unterschiedlichen Interpretationen des gleichen Tatbestandes möglich sind. Ebenso wird deutlich, wie lange populäre - aus der heutigen Perspektive verkürzte und einseitige Sichtweisen - sich in der pädagogischen Diskussion und in der schulischen Praxis halten können, obwohl ihnen schon längst der wissenschaftliche Boden entzogen worden ist. Immer wieder trifft man auf die Ansicht, dass Reversionsfehler als signifikantes Symptom der Legasthenie anzusehen sind (Müller, 1971).²⁹

Seit langem ist ebenfalls unter Fachleuten umstritten, ob nicht allein die Quantität der Fehler über „Legastheniker und Nicht-Legastheniker-Zugehörigkeit“ entscheiden sollte - nicht deren Qualität. Einmal aus dem o.a. Grund, dass Fehler aus unterschiedlichen Theorieansätzen anders klassifiziert werden können - mit erheblichen Folgen für die schulische Übungsansätze - zum ändern wegen der immer wieder gemachten Beobachtung, dass die Fehlschreibungen von Wörtern bei lese-rechtschreibschwachen Kindern stark wechseln können und daher eher die Fehlerhäufigkeit das hervorstechende Merkmal lese-rechtschreibschwacher Kinder ist (Ferdinand & Müller, 1971).³⁰

Auch hinsichtlich der Sekundärsymptomatik der LRS herrscht keine Einigkeit. Einige Forscher betrachten, wie weiter oben ausgeführt, Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich als Folgeerscheinung der neurophysiologisch verursachten Probleme und Schwierigkeiten beim Rechtschreiben und Lesen. Andere sehen Lernstörungen und falsche Lehrmethoden als mögliche Ursachen und LRS als Sekundärererscheinung an (Rathenow & Vöge, 1982).³¹

Im folgenden Kapitel soll daher versucht werden, die unterschiedlichen Blickwinkel, unter denen einzelne Wissenschaftsdisziplinen bis 1991 das Problem besonderer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) beleuchten, kurz darzustellen.

²⁹ So stellt R. G. E. Müller (1971, 7) fest, dass Reversionen „keinesfalls häufiger als andere Fehler auftreten. Außerdem fluktuieren Inversionen stark. Dasselbe Kind, das beim ersten Lesen etwas umstellt, tut es z.B. beim zweiten Durchgang nicht. Selbst die alltägliche Erfahrung lehrt, dass im Zustand der Überforderung und der Ermüdung, beim mechanischen Schreiben mit der Maschine oder wenn man nur auf die gedankliche Formulierung und nicht auf das Niederschreiben selbst konzentriert ist, sogar dem nicht rechtschreibschwachen Erwachsenen solche Umstellungen unterlaufen (z.B. dei statt die, Schlue statt Schule, Bulme statt Blume).

³⁰Ferdinand & Müller mussten ebenfalls feststellen, dass alle Falschschreibungen, die als typisch legasthen galten, sowohl bei den rechtschreibschwachen Probanden als auch bei den unausgelesenen Vergleichspersonen ihrer Untersuchungen vorkamen. Die prozentualen Anteile der verschiedenen Rechtschreiberverstöße differierten zwischen beiden Gruppen für keine Fehlerkategorie signifikant.

³¹Rathenow & Vöge (1982, 12-13) schreiben: „Sie (gemeint sind Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, d.Verf.) können sowohl durch ungünstige individuelle Lernvoraussetzungen des Kindes als auch durch soziale und erzieherische Einflüsse, einschließlich pädagogischer Faktoren ausgelöst und verfestigt werden.“

2.4.2 LRS aus der Perspektive einzelner Wissenschaftsdisziplinen

Die Anzahl der Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit dem Problem der LRS beschäftigt haben, ist erheblich. Diese Vielfalt macht einerseits den Facettenreichtum der LRS deutlich, andererseits deutet sie die Schwierigkeiten an, die verschiedenartigen Aspekte miteinander zu vernetzen und ein gemeinsames Bild des Bedingungsgefüges zu entwerfen. Aus unterschiedlichen Gründen ist eine Synopse bisher nicht oder nur in Teilbereichen zustande gekommen. Medizin, Psychologie, Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Linguistik und Logopädie bieten ein breites Spektrum von Forschungs- und Analyseansätzen. Die verschiedenen Ergebnisse führten lange Zeit zwar zur Aussage einer multikausalen Verursachung oder Polyätiologie der LRS, diese hatte aber einen deutlich additiven Charakter. Man schloss keinen Faktor als möglichen aus, es gelang kein befriedigendes Bild des Wirkungsgefüges der LRS.

Wie schon mehrfach erwähnt, gibt und gab es durch die Vielzahl der beteiligten Disziplinen häufig Konflikte um die „richtige“ Sehweise und viel Unverständnis und Skepsis hinsichtlich der jeweiligen Ergebnisse anderer Fachrichtungen. Manchmal scheinen Einsicht, Wille oder auch einfach die Fähigkeit zu fehlen, sich in die jeweils andere Fachsprache und die geschilderten Tatbestände ausreichend einzuarbeiten, um Ergebnisse in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen, zu würdigen und einen Transfer zur eigenen Disziplin herzustellen.

Die Lage wurde und wird dadurch nicht einfacher, dass Interessenverbände, Medien und Politiker sich jeweils einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Forschungsrichtungen besonders zuwenden und ihre Ergebnisse favorisieren, andere dagegen nicht zur Kenntnis nehmen, ausreichend beachten oder schlicht als falsch deklarieren. Das hatte oft heftige Kontroversen zwischen Befürwortern und Gegnern zur Folge.

Erst in jüngster Zeit deutet sich durch die bisher erforschten Grundlagen des Lernens, der Erkenntnis der Neuroplastizität des Gehirns und der besonderen Lernprozesse beim Erwerb der Sprache und Schriftsprache eine gleichsinnige Erklärungsmöglichkeit durch die Neurobiologie, die Lernpsychologie, die Linguistik und die Erziehungswissenschaft an.

Welche Aspekte der LRS konnten bis 1991, dem Erscheinungsjahr des gültigen LRS-Erlasses in NRW - fachspezifisch ausgeleuchtet werden? Hier ging es zunächst um die Fragen der Ursachen, die als ererbt und/oder erworben galten und daher die Fragen nach genetisch angelegten und/oder durch Interaktion mit der Umwelt entstandenen Lernstrukturen und Verhaltensweisen aufwerfen. Diese Fragen beschäftigten zunächst Mediziner und Psychologen, später Erziehungs-, Sprach- und Sozialwissenschaftler. Je nachdem, ob sich in der Medizin aber Augen-, Ohren- oder Kinderärzte, Neurologen oder Psychiater, Anatomen oder Gen-

forscher mit dem Thema befassten, kam es zu jeweils fachbereichsspezifischen Hypothesen und Forschungsergebnissen. Ältere Vorgehensweisen unterscheiden sich dabei deutlich von neueren (Simon, 1981).³² Je nach Forschungsstand und Forschungsrichtung variieren zwar die Annahmen und Ergebnisse, aber dem traditionellen „medizinischen Modell“ liegt nach Scheerer-Neumann recht einheitlich die folgende Denkweise zugrunde: „Feststellung der Symptome, Zuordnung der Symptome zu einem bestimmten Krankheitsbild, Behandlung der Ursachen, die einer Krankheit zugrunde liegen“ (Scheerer-Neumann, 1981). Auch in der Psychologie spielte diese Sichtweise des medizinischen Modells lange Zeit eine wichtige Rolle (Simon, 1981).³³ Hier wurde von gestörten Funktionen der Wahrnehmung bzw. Motorik oder der sensorischen Integration ausgegangen. Wurden kognitive Funktionsstörungen z.B. im visuellen, auditiven oder motorischen Bereich gefunden, so wurden daraus entsprechende Funktionstrainings abgeleitet.³⁴ Allerdings differieren die Forschungshypothesen und -ergebnisse stark danach, ob eine eher behavioristische, neobehavioristische³⁵ oder kognitiv-entwicklungspsychologische³⁶ Richtung vertreten wird. In der Lernpsychologie wurden diese Perspektiven um die interaktionistische Sichtweise erweitert. In der Diagnostik gibt es

³² So kritisiert Simon (1981, 21) die reduktionistischen Sichtweisen in den bisherigen Ansätzen, besonders die verkürzte Auffassung vom Lernen bei einigen Medizinern. „So ist diesen Hypothesen das Prinzip einer eindimensionalen Lerntheorie zugrunde gelegt, bestimmte geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen seien reduzierbar auf einige wenige isolierbare Grundfunktionen des geistigen Apparates, wobei diese Funktionen ähnlich den primären Wahrnehmungszentren von physischen Bedingungen abhängig lokalisierbaren Zentren des Großhirns zuzuordnen sind.“ Und weiter „Ein deutliches Beispiel für eine so verkürzte Auffassung stellt in unserer Zeit Weinschenk dar, der feststellt, „dass die Störungen bei erblicher Lese-Rechtschreibschwäche ganz allein in einer Anlageschwäche speziell für das Vereinigen der Buchstaben zum Wort (oder zu Silben) beziehungsweise der Analyse der Worte in die Buchstaben besteht“.

³³ Simon (1981, 12) übt Kritik an den Arbeiten von Busemann, Bladergroen, Biglmaier, Müller, Bleidick, Lory, Schenk-Danzinger aus den Jahren 1954-1973 „Entsprechend reduktionistische Sichtweisen sind in vielen psychologischen Ansätzen aufzuspüren. Dort werden unter anderem Wahrnehmungsleistungen wie Synthese-, Gliederungs-, Differenzierungs- und Raumorientierungsleistungen geprüft und gemessen und bei auffälligen negativen Normabweichungen für gestört erklärt und für die Leseschwierigkeiten verantwortlich gemacht.... Dahinter muß die Annahme stehen, dass sich Lernen, in diesem Fall Lesen- und Rechtschreiblernen, aus isolierbaren, von einander relativ unabhängigen Wahrnehmungsleistungen zusammensetzen ließe.“

³⁴ Auf diese „vereinfachte“ ganzheitliche Sicht von Funktionen als *die* visuelle oder *die* auditive Wahrnehmungsfähigkeit, die für alle Bereiche der Wahrnehmung die gleiche Gültigkeit hat und aufgaben- und erfahrungsunspezifisch ist, weist besonders Scheerer-Neumann (1981, 184-185) in ihrem o.a. Beitrag hin.

³⁵ Während der klassische Behaviorismus nach Skinner menschliche Lernprozesse als Reiz-Reaktionslernen sah, indem durch positive und negative Verstärkung oder Bestrafung Reaktionen verstärkt bzw. gelöscht werden konnten, ist der Neobehaviorismus nach Hebb daran interessiert, die zwischen Reiz und Reaktion ablaufenden höheren geistigen Prozesse bzw. Denkprozessen zu untersuchen. Diese vermittelnden Prozesse sind bei Hebb neurologisch fundiert. Eine Kurzdarstellung findet sich in: Lefrancois, 1972.

³⁶ Kognitive Erklärungen für Lernprozesse sind wenig mit Reiz-Reaktionsmechanismen befasst, sondern beschäftigen sich (nach Lefrancois, 1972, 116) „primär mit Wahrnehmung, Problemlösen durch Einsicht, Entscheidungsprozessen, Informationsverarbeitung und Verständnis.“ Der Erwerb von Konzepten und Strategien ist ebenfalls Thema von Kognitivisten. Eine besondere Rolle im Kognitivismus spielte J. Piaget, der für die kindliche Entwicklung eine Stadien-theorie entwarf: Das sensumotorische Stadium beschrieb er von der Geburt bis zum Alter von 2 Jahren, das Stadium des präoperationalen Denkens bis zum Alter von 7 Jahren, das der konkreten Operationen bis zum Alter von 11-12 Jahren und das der formalen Denkopoperationen bis zum Alter von 14-15 Jahren. (Zusammenfassung bei Lefrancois, 1972, 149-158)

wiederum verschiedene Auffassungen zum Konstrukt Intelligenz und zu seiner Messung wie auch zur Lese- und Rechtschreibkompetenz.

Linguisten, Sprachforscher und Logopäden, die sich mit dem Problem auseinandersetzen, beleuchteten je nach Forschungsinteresse andere Gesichtspunkte. Zu Zeiten der klassischen Legasthenieforschung in den 60er und 70er Jahren lag ein Forschungsschwerpunkt in der Soziolinguistik und den Zusammenhängen zwischen Schichtzugehörigkeit und elaborierten und restringierten Sprachcodes.³⁷ Auch die Sozialwissenschaften setzten sich mit der Frage der Schichtzugehörigkeit lese-rechtschreibschwacher Kinder auseinander (Oevermann, 1974; Gloy, 1973). Erst Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre wandte sich das Interesse der Linguisten der Erforschung des Schriftspracherwerbs zu. Ihr besonderes Interesse galt dabei, wie in Kapitel 2.2.2 ausgeführt, den Entwicklungsstufen und Strategien im Lese- und Schreiblernprozess. Logopäden versuchten dagegen schon relativ früh, einen Zusammenhang zwischen der sprechmotorischen Entwicklung eines Kindes und dem Erwerb der Sprache überhaupt und Problemen des Schriftspracherwerbs herzustellen (Becker, 1973). Zunehmend machten Linguisten und Pädagogen auf die Vernachlässigung der Erkenntnisse der Phonologie und eine falsche bzw. verkürzte Phonem-Graphemzuordnung in Leselehrgängen aufmerksam.³⁸

Erziehungswissenschaftler beleuchteten wiederum je nach Standort und Interessenlage unterschiedliche Aspekte beim Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen in der Schule. Sie untersuchten z.B. die Erfolge unterschiedlicher Leselehremethoden, überprüften die Didaktik des Schriftspracherwerbs und die impliziten Theorien z.B. bei Erstleselehrgängen, legten Schwerpunkte auf die Interaktionsprozesse zwischen den Lernenden und Lehrenden, wie auch Peers und Eltern, verglichen Lernprozesse bei „normalen“ Unterrichtsbedingungen und im speziellen Förderunterricht. Das Bedingungsgefüge schulischer Leistungen und erfolgreicher Lernprozesse und der „Teufelskreis“ der Lernstörungen wurden mit Hinblick auf die besondere Problematik lese-rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler aus der Sicht von Lernpsychologen analysiert. So wurden viele am Lernprozess beteiligte Komponenten untersucht, zu denen im weiteren Sinn auch die Auswirkungen des Klassenraum- und Schulklimas gehörten. Diese wurden zunehmend von Schulentwicklungsforschern und Organisationspsychologen und -soziologen in den Blick genommen.

³⁷ Am bekanntesten waren die Werke von Bernstein (1972, 1973) und von Oevermann, 1972.

³⁸ Vgl. Kritik von K. Sirch (1975) und von Jung, U.O.H.: in Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. (In: Valtin, 1981, 1-87)

Nicht zuletzt befassten sich Juristen seit 1964 mit der Abfassung von Erlassen zur LRS bzw. Legasthenie im Rahmen des Verwaltungsrechts mit den bildungspolitischen Vorgaben und eröffneten unterschiedliche Ermessensspielräume für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter im Umgang mit betroffenen Kinder und ihren Eltern. Rahmenbedingungen für personelle und sächliche Ressourcen wurden in Schulgesetzen und Verwaltungsvorschriften für Schulformen und die einzelne Schule festgelegt. Der juristische Blickwinkel war auch für die außerschulische Förderung wesentlich, sowohl für die Förderung nach dem Bundessozialhilfegesetz als auch für die Erziehungshilfe nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz und die Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung. Mit der Klärung der Frage, welche Maßnahme nach welchem Gesetz bzw. Erlass nachrangig seien, befassten sich Verwaltungsrechtler ebenso wie mit der Rechtsprechung in strittigen Einzelfällen vor dem Verwaltungsgericht.

Je nach Fragestellung wurden in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zunächst eher Gegebenheiten und Prozesse physiologisch-biologischer, innerpsychischer oder sprachlich-gesellschaftlicher Art untersucht, besonders auch spezifische Wahrnehmungs- und Lernprozesse des Kindes. Fragen der Interaktion mit der Lernumwelt und begünstigender oder entmutigender Lernbedingungen traten später dazu, ebenso wie dezidierte Untersuchungen zum Erwerb spezifischer Strategien im Leselern- und Schreibprozess selbst. Die geschichtliche Bedingtheit dieser Entwicklung und ihrer Folgen für die LRS-Erlasse soll in den nächsten Kapiteln diskutiert werden.

2.4.3 Ältere wissenschaftliche Untersuchungen und Forschungsergebnisse zur LRS

Historisch gesehen lassen sich mehrere Phasen unterscheiden, in der bestimmte Forschungsrichtungen und theoretische Ansätze eine besondere Rolle spielten. Im Folgenden sollen die Hauptrichtungen dargestellt werden. Begonnen wird mit einem kurzen Überblick, der um das Jahr 1895 beginnt und Ende der 40er Jahre endet. Diese Phase umfasst die Jahrzehnte, in denen erste Fallbeschreibungen von Leseschwäche in der Literatur auftauchten und kleinere Gruppen von Schulkindern untersucht wurden. In den 50er Jahren begann im deutschsprachigen Raum die sogenannte „klassische“ Legasthenieforschung, die Ende der 60er Jahre von der „modernen“ empirischen LRS-Forschung abgelöst wurde. Es schließt sich eine Phase des Umbruchs, der Kritik und des Paradigmenwechsels an, die ihren ersten Höhepunkt in den Jahren von 1974-1977 hatte. Grundlegende neue Ansätze und Sichtweisen entwickelten sich in den 80er Jahren. Einige von ihnen spiegeln sich im zur Zeit in Nordrhein-Westfalen gültigen LRS-Erlass von 1991 wider. Die folgende Darstellung orientiert sich zunächst an der historischen Reihenfolge. Bei den neueren Ansätzen Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre

wird versucht, die jeweils zugrundeliegenden Theorien über gestörte Lernprozesse beim Schriftspracherwerb stärker zu beleuchten.

2.4.3.1 Von den Anfängen zur ‚klassischen‘ und ‚modernen‘ Legasthenieforschung

Neurologen, Psychiater und Augenärzte setzten sich als erste mit dem Problem der besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auseinander. Ihre Fallbeschreibungen und Gruppenuntersuchungsergebnisse stehen daher am Anfang dieses kurzen historischen Abrisses.

Leseschwäche trug in der frühen medizinischen Literatur viele Namen (Golkenrath, 1984; Warnke, 1990).³⁹ Sie wurde als ‚kongenitale Wortblindheit‘ ‚Alexie‘ und ‚Dyslexie‘ bezeichnet, aber auch als ‚Schreibstammeln‘, ‚Analphabetia particularis‘, ‚Worttaubheit‘ und schließlich als ‚Legasthenie‘ (Ranschburg, 1916).

An der Namensfülle wird deutlich, dass die Leseschwäche vor und nach 1900 bereits nach Schweregraden, wie auch vermuteten Ursachen unterschiedlich betrachtet wurde. So kommt mit dem Ausdruck ‚Wortblindheit‘ die Vermutung zum Tragen, dass eine Dysfunktion in der Verarbeitung visuell vorgegebener Informationen vorliegt, mit der Bezeichnung „Schreibstammeln“, dass es sich um eine Sprachentwicklungsstörung handelt und mit dem Ausdruck ‚Worttaubheit‘, dass eine auditive Verarbeitungsschwäche der Leseschwäche zu Grunde liegt. Tatsächlich bieten die berichteten Fälle ein breites Spektrum an Verursachungsmöglichkeiten. Anfänglich wurden häufig Leseverluste bei Erwachsenen beschrieben, die durch Hirnläsionen entstanden waren, dann auch Lesestörungen bei Kindern und Jugendlichen. Sie wurden als angeboren oder durch verzögerte Reifungsentwicklung des Gehirns erworben betrachtet und wurden bei Schwachsinnigen, „Halbidioten“ und bei - bis auf die genannte Leseschwäche - normal oder sogar gut begabten Kindern beschrieben. Das Ausmaß des Versagens reichte von völliger Unfähigkeit, auch nur Buchstaben sicher zu erfassen, bis zu leichten, oft nur intermittierenden Lesestörungen.

Dass im deutschen Sprachraum vor der Jahrhundertwende selten Fälle von Kindern und Jugendlichen beschrieben wurden, mag damit zusammenhängen, dass bis zum 20. Jahrhundert

³⁹Nach Warnke (1990), der eine Liste von 12 deutschen Bezeichnungen und 16 angelsächsischen Bezeichnungen aus der Literatur zusammengestellt hat und Golkenrath (1984), der über Verständnis und Wandel des Legasthenie-Begriffes referierte.

Kinderheilkunde noch keine so große Rolle in der Medizin spielte, nach H. Golkenrath (1984) gab es 1864 z.B. in Deutschland nur ein einziges Ordinariat für Pädiatrie.

Von medizinischen Untersuchungen an Schulkindern in Bezug auf eine Leseschwäche wird in England zum ersten Mal berichtet. J. Hinshelwood (1895, 1896a, 1896b), J. Kerr (1896) und W.P. Morgan (1896) publizierten zwischen 1895-1897 über kongenitale Wortblindheit und Dyslexie bei Schulkindern. Dabei wurde zwischen leichteren Fällen einer isolierten Leseschwäche und schwereren Fällen mit allgemeiner Intelligenzschwäche unterschieden. Im deutschsprachigen Raum sahen die Mediziner Förster (1905) und Peters (1908) bei lese-rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen einen Anteil des Versagens in einer mangelhaften Gehirn- und Gedächtnisentwicklung, einen anderen Anteil in einer mangelhaften Erziehung und empfahlen zur Behandlung ein pädagogisches Vorgehen, wie auch die Zusammenarbeit von Schulärzten und Pädagogen. Ranschburg (1916, 1928) war der erste deutschsprachige Neurologe, der sich sowohl mit Neurochirurgie, medizinischer Psychologie und Heilpädagogik befasste. Er untersuchte in größerem Umfang die Lesefähigkeit von Schulkindern, und zwar von Hilfsschülern und Volksschülern. Mit seinen experimentellen Untersuchungen wollte er u.a. herausfinden, wie man zwischen normalen und minderbegabten Kindern mit Lesestörungen differenzieren könnte. Die höchsten Grade der Unfähigkeit, verbal zu lesen, nannte er „kongenitale oder familiäre Alexie“ . „Von dem normal lesefertigen Kinde aber führen zu diesen, nicht allzu seltenen Fällen der sogenannten Wortblindheit der normalen Schulkinder die verschiedenen Grade der Leseschwäche hinüber“ (Ranschburg, 1916). In seinem Vorwort spricht er weiter von „Legasthenien“ und definiert sie folgendermaßen: „Leseschwäche oder Legasthenie nenne ich in vorliegender Arbeit diejenige Minderwertigkeit des geistigen Apparates, der zufolge Kinder im schulpflichtigen Alter sich das verbale Lesen innerhalb der ersten Schuljahre trotz normaler Sinnesorgane nicht entsprechend anzueignen vermögen.“ Seinem ersten Buch von 1916 folgte 1928 noch ein weiteres zu den Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters.

In den 30er und 40er Jahren äußerten sich in Deutschland weiterhin vornehmlich Mediziner zum Thema, während im angelsächsischen Sprachraum die pädagogisch-psychologischen Forschungsarbeiten die Oberhand gewannen. Die deutschen Ärzte F. Laubenthal (1936) und R. Thiele (1938) versuchten die Frage zu klären, ob einer kongenitalen Wortblindheit allgemeiner Schwachsinn zugrunde läge oder ein Partialdefekt. Sie sahen beides als möglich an, tendierten aber eher dazu, Wortblindheit als umschriebene Störung anzusehen, die im damaligen nationalsozialistischen Deutschland keine Zwangssterilisation erforderte. Unter Umständen erklären sich aus der Brisanz der Folgen für die untersuchten „Fälle“ in

Deutschland während dieser Zeit die relativ wenigen Forschungen - auch auf pädagogisch-psychologischem Gebiet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Mediziner hinsichtlich der Ursache der Lese-Rechtschreibschwäche keineswegs einig waren. Verschiedene Regionen im Gehirn wurden als Entstehungsherd für die Schwierigkeiten vermutet, in Einzelfällen wurden sie auch posthum nachgewiesen. Es wurden Schädigungen im visuellen, akustischen, sprech- und schreibmotorischen Zentren des Gehirns oder in bestimmten Hirnwindungen, wie z.B. im Gyrus angularis angenommen. Neben abnormen anatomischen Entwicklungen in den unterschiedlichen Hirnregionen wurden funktionelle Störungen vermutet, so zum Beispiel Störungen in intra- und interhemisphärischen Verbindungen oder auch ein gestörter Aufbau funktioneller Hemisphärendominanz von an sich lateralisierten Hirnfunktionen (Warnke, 1990).⁴⁰

Psychologische Forschungen begannen im deutschen Sprachraum schon in den 30er Jahren, erziehungswissenschaftliche, sozial- und sprachwissenschaftliche folgten zumeist erst in den 50er und 60er Jahren.⁴¹ Die psychologischen Arbeiten von M. Warwik (1931) und von E. Schwab (1936) sowie Arbeiten im Kölner Psychologischen Institut in den 30er Jahren erklärten die Lese-Rechtschreibschwäche durch unterschiedliche Theorieansätze und kamen so auch zu unterschiedlichen Deutungen. Einerseits wurden Lesedefekte - bei intaktem Denkvermögen, gegebener Willensbereitschaft und ungestörter Aufmerksamkeit - durch Schwächen auf zentral-optischen, zentral-akustischen oder zentral-kinästhetischen-motorischen Gebieten oder durch einen unterdurchschnittlichen Vorstellungsverlauf erklärt. Zum anderen wurde die Schwäche vorwiegend als eine Entwicklungshemmung angesehen, die durch eine verminderte optische Gestaltauffassung oder eine kinästhetisch-motorische Hemmung verursacht wurde. Weiterhin sah man - bei intakter optischer und akustischer Auffassungsgabe - eher eine unterdurchschnittliche Erregbarkeit der beteiligten nervösen Elemente als ausschlaggebend an. Pflugfelder vermutete 1948 eine fluktuierende Aufmerksamkeit (Pflugfelder, 1948). Einige Autoren versuchten lese-rechtschreibschwache Kinder in bestimmte Typen zu unterteilen, so z.B. die Psychologin W. Blaedergroen (1955) und der Pädagoge A. Kern (1961), die Legastheniker je nach vermuteter Hauptursache als visuelle bzw. optische oder auditive bzw. akustische Typen bezeichneten.

⁴⁰Warnke (1990) benennt hier alle neuropsychologischen Erklärungsansätze bis 1990 und fügt jeweils die Autoren und historischen Daten bei.

⁴¹ So gab es zum Beispiel in keinem pädagogischen Lexikon vor 1950 die Stichworte „Legasthenie“ oder „Lese-Rechtschreib-Schwäche“.

In den 50er Jahren vergrößerte sich die Zahl der Publikationen, die über Gruppenuntersuchungen von Schulkindern berichteten. Die Psychologen und Psychologinnen M. Linder (1951) aus Zürich, L. Schenk-Danzinger (1954) aus Wien⁴² und H. Kirchoff (1954, 1960) aus Hamburg leiteten eine Phase der klinisch und praxisorientierten LRS-Forschung ein. Diese wurde getragen vom Bestreben, „leserechtschreibschwachen Kindern pädagogische Hilfe zukommen zu lassen: über spezielle Fördermaßnahmen (einzeln, in Kleingruppen oder in besonderen Klassen), sowie über eine gezielte Orientierung der Lehrerschaft“ (Grissemann & Kobi, 1978). Die Untersuchung von M. Linder brach, wie bereits in Kapitel 2.2.1 erwähnt, eine Lanze für all die Schulkinder, die in der öffentlichen Meinung und der Meinung vieler Lehrer aufgrund ihrer Lese-Rechtschreibschwäche für schwachsinnig gehalten wurden und dementsprechend oft die Volksschule verlassen und in eine Hilfsschule überwechseln mussten.⁴³

R. Valtin fasst später die Lehrmeinungen über Erscheinungsformen und Ursachen der Legasthenie in der sogenannten „klassischen“ Legasthenieforschung so zusammen: „Hauptsächlich wurden die folgenden Hypothesen vertreten: (1) Legasthenie sei mit Störungen der visuellen Wahrnehmung (z.B. Schwierigkeiten beim Erkennen und Unterscheiden optischer Gestalten) verbunden. (2) Ein Grundphänomen der Legasthenie sei die Raumlage-Labilität, die sich in Umstellungs- und Reversionsfehlern vor allem beim Lesen äußere und sich ferner in Drehungen optischer Gestalten und in einer Rechts-Links-Unsicherheit bemerkbar mache. (3) Linksdominanz (Linkshändigkeit, Linksäugigkeit) und gekreuzte Hand-Augen-Dominanz sei ein ursächlicher Faktor der Legasthenie und stehe in Zusammenhang mit der Raumlage-Labilität. (4) Legasthenie sei eine kongenitale (angeborene) Schwäche und sei relativ unabhängig vom sozio-kulturellen Milieu.“ (Valtin, 1981) Die ‚klassische‘ Legasthenieforschung sah die Bedingungsfaktoren für die Legasthenie damit eindeutig im Kind selbst verankert.

Empirische Untersuchungen, die bis 1966 im deutschsprachigen Raum durchgeführt worden waren, konnten aber nach Valtins Meinung aufgrund erheblicher methodischer Schwächen zu keiner überzeugenden Verifizierung der genannten Hypothesen beitragen. Dies lag einmal an der Unterschiedlichkeit der untersuchten Gruppen, die durch die unsichere Diagnose mangels

⁴²Die Autorin verfasste später Handbücher zur Legasthenieforschung und wurde anfänglich besonders für ihre Deutungen von Reversionsfehlern als Raumlage-Labilität bei lese-rechtschreibschwachen Kindern bekannt.

⁴³Dies blieb offensichtlich noch lange gängige Meinung in der schulischen Praxis, denn noch 1966 bemerkt H.R. Lückert, dass Legasthenie allzu leicht mit einer allgemeinen Intelligenzschwäche verwechselt wird. (Lückert, 1966).

geeigneter oder sehr verschiedenartiger Testverfahren und Testnormen erklärbar war, zum anderen an zu kleinen oder nicht repräsentativen Stichproben. Dies veranlasste die Autorin und andere Forscher, mit größeren repräsentativen Stichproben und durch Einbeziehung von Kontrollgruppen nach der Methode des Paarvergleichs (Valtin, 1981)⁴⁴ selbst empirische Untersuchungen zur Überprüfung der genannten und weiterer Hypothesen durchzuführen. Dabei wurde die Diagnose der Legasthenie operational durch standardisierte Testverfahren vorgenommen.⁴⁵ Damit begann eine neue Periode der Forschung, die sich selbst als ‚moderne‘ empirische Richtung verstand. Zunächst wurde in umfangreichen Literaturrecherchen der damalige Forschungsstand erhellt. So erstellte R. Valtin im ersten Teil ihres Buches *Legasthenie – Theorien und Untersuchungen* (Valtin, 1970) eine kritische Bestandsaufnahme von über 600 neueren Arbeiten der deutsch-englisch- und französischsprachigen Legasthenieforschung. M. Angermaiers Literaturbericht *Legasthenie – Verursachungsmomente einer Lernstörung* (Angermaier, 1970) beruhte auf etwa 700 grundlegenden Forschungsergebnissen aus Psychologie, Medizin und Heilpädagogik und behandelte sämtliche Fragen der Ätiologie und Phänomenologie der Legasthenie. R. Valtins Arbeiten seien hier stellvertretend für die ‚moderne‘ empirische Forschung genannt, weil sie die Fehlerquellen der ‚klassischen‘ Forschungsrichtung zu vermeiden suchte, sich aber später intensiv und selbstkritisch mit methodischen Fehlern ‚moderner‘ Forschungen, auch der eigenen, auseinandersetzte (Valtin, 1975).⁴⁶

Alle der oben genannten ‚klassischen‘ Hypothesen über Ursachen und Erscheinungsbilder der LRS konnten von Valtin und anderen zurückgewiesen werden. Valtin wies durch ihre eigenen Untersuchungen aus (Valtin, 1970, 1972), dass Legasthenie sowohl mit Einflüssen des sozio-kulturellen Milieus korrelierte, als auch mit einem Rückstand in der Sprachentwicklung (vor allem Schwächen der Artikulation und Lautdiskrimination), mit geringerer Leistungsmotivation, erhöhter Ängstlichkeit, Misserfolgsmotivation und größerer kognitiver Feldabhängigkeit.

Weiterhin nahm Valtin kritisch zur Leseforschung Stellung. Der Leseprozess wurde allgemein als konstante Interaktion und Interpretation peripherer Funktionen und deren kortikale

⁴⁴ „Die Kontrollgruppe wurde so gewählt, daß...die Versuchspersonen in Bezug auf das Alter, Geschlecht, Schulklasse, IQ und Beruf des Vaters vergleichbar waren.“ (Valtin, 1981, 92)

⁴⁵ „Als Kriterien dienen ein IQ > 90 und ein Prozentrang von 5 und weniger in einem standardisierten Rechtschreibtest.“ Diese Werte variierten aber bei der Autorin selbst und auch zwischen einzelnen Autoren. So werden IQ's von 85-100 als untere Durchschnittsgrenze genannt und Prozentränge von 25 und 15. Dies führte zu unterschiedlichen Probandengruppen. (Valtin, 1981, 92)

⁴⁶ Die erste kritische Auseinandersetzung mit eigenen methodischen Fehlern erfolgte bereits 1975.

Interpretation gesehen, doch wie genau dieser Prozess auf welcher Altersstufe und welchem Reifungsgrad ablief, darüber konnte damals kein Bild erzielt werden. Valtin beklagte, dass sich in kaum einer Arbeit zur Legasthenie eine Definition des Leseprozesses findet, die über eine Aufzählung der am Lesen und Schreiben beteiligten Fähigkeiten hinausgehe, „geschweige denn eine Theorie des Lesens erörtert oder aufstellt.“ Valtin fährt mit ihrer Kritik fort: „Den bisherigen Untersuchungen liegt meist unausgesprochen die Annahme zugrunde, *Lesen sei die Summe verschiedener kognitiver Funktionen, wie visueller Unterscheidungs- und Gliederungsfähigkeit, auditiver, sprechmotorischer und sprachlicher Fähigkeiten, Gedächtnis sowie Symbolverständnis*, deren ungestörtes Funktionieren die Leseleistung garantiere, wobei jedoch weder die Wirkungszusammenhänge dieser Funktionen einsichtig gemacht werden noch ihre genaue Stellung im Leseprozeß bestimmt wird. Auch bleibt in diesem Modell der eigentliche Lernprozeß unberücksichtigt. Der Lernerfolg/-mißerfolg wird als Stärke/Schwäche der im Schüler liegenden Kapazität aufgefasst.“ (Valtin, 1981, 97/98) Von einer Leseprozessforschung erhoffte man sich damals, dass die störungsanfälligen Punkte im Leselernprozess zum Verständnis der Leseschwäche beitragen (Taft & Cohen, 1968).

2.4.3.2 Die besondere Rolle des ‚Fernstudienlehrgangs Legasthenie‘

Eine besondere Rolle für die Verbreitung der Forschungsergebnisse der ‚modernen‘ Legasthenieforschung spielte der ‚Fernstudienlehrgang Legasthenie‘. Durch die Ausstrahlung in den Medien wie auch durch die bevorzugte Aufnahme in die Lehrerfortbildung in mehreren Bundesländern, u.a. in Nordrhein-Westfalen, erlangte er ein hohes Ausmaß an Aufmerksamkeit sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der fachlich interessierten Lehrerschaft. Der Fernstudienlehrgang entstand zeitnah zum nordrhein-westfälischen LRS-Erlass von 1973 und wurde ab April 1974 öffentlich gesendet.⁴⁷ Er war von einem wissenschaftlichen Team inhaltlich konzipiert worden, dem u.a. R. Valtin und andere Vertreter der damaligen ‚modernen‘ empirischen Legasthenieforschung und als wissenschaftlicher Leiter M. Angermaier angehörten. An der Entwicklung und Durchführung waren das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und die Kultusministerien Baden-Württemberg, Hessen,

⁴⁷ Ab April 1974 wurden die 25 halbstündigen Kollegstunden wöchentlich vom Saarländischen und Süddeutschen Rundfunk wie auch vom Südwestfunk ausgestrahlt und ab September 1974 in sechs Fernsehsendungen des Südwestfunks Baden-Baden. Die Beiträge wurden durch den süddeutschen Rundfunk Stuttgart redaktionell bearbeitet und produziert und von einer Projektgruppe des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen fernstudiendidaktisch bearbeitet. Sendezeiten und Kollegstundeninhalte wurden in Studienbrief 1 S. 22-31 veröffentlicht. Insgesamt gab es 5 Studienbegleitbriefe. Sie erschienen im Beltz-Verlag: *Fernstudienlehrgang Legasthenie*. Ein Lehrgang im Medienverbund für Lehrer und Erzieher über Ursachen und Behandlung der Legasthenie. Weinheim und Basel, 1974.

Rheinland-Pfalz, und Saarland beteiligt. Zielgruppe waren Lehrerinnen und Lehrer sowie interessierte Erzieher, die nach abgeschlossenem Lehrgang ein vom Kultusministerium anerkanntes Zertifikat erhielten. In Nordrhein-Westfalen wurde anfänglich zugleich bescheinigt, an zwei Psychologie-Seminaren der Universität Köln (Lehrstuhl Professor Angermaier) erfolgreich teilgenommen zu haben, womit der Ausbildung ein universitärer Charakter verliehen wurde. Das nordrhein-westfälische Kultusministerium betrachtete den Fernstudienlehrgang offensichtlich als eine ausgezeichnete Fortbildungsmaßnahme, vor allem für den Grundschulbereich. So entwickelte sich der Fernstudienlehrgang ab 1974 bis in die 80er Jahre in Nordrhein-Westfalen zur bedeutendsten Lehrerfortbildungsmöglichkeit. Laut Aussagen aus dem Kultusministerium wurden bis 1984 wurden allein rund 3000 Grundschullehrer danach ausgebildet.⁴⁸ Auch für Sekundarstufenlehrer sah das Kultusministerium keine andere Fortbildungsmaßnahme vor, anderslautende Anfragen aus der Gesamtschule⁴⁹ und Realschule⁵⁰ wurden abschlägig beschieden, die Interessierten auf den Fernstudienlehrgang zurückverwiesen.

Die in den Studienbegleitbriefen verbreiteten Inhalte und Verfahren können damit als wesentliche Quelle der amtlich geförderten Lehrerfortbildung bis in die Entstehungszeit des neuen, jetzt gültigen LRS-Erlasses betrachtet werden. Als Ziele des Lehrgangs wurde die Information einer möglichst großen Anzahl von Lehrern über Ursachen und Erscheinungsbild der Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) gesehen, wie auch deren Befähigung, Legastheniker in geeigneten Fördergruppen zusammenzufassen und anhand der vorgeschla-

⁴⁸ In einem Schreiben vom 30. März 1984 an das Referat IA2 im Kultusministerium NRW stellte Dr. Poelchau hinsichtlich der Beurteilung und Erprobung eines audiovisuellen Trainingsprogramms zur Legasthenietherapie fest „In NRW sind 1984 circa 3000 Grundschullehrer zu Problemen und Methoden eines Förderunterrichts Legasthenie fortgebildet worden. Danach müsste an allen Grundschulen in NRW mindestens eine ausgebildete Lehrkraft zur Verfügung stehen.“ Akte NW778-215 Hauptstaatsarchiv Düsseldorf „Durchführung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung von audiovisuellen Trainingsprogrammen zur Legasthenietherapie““ (1974-1984)

⁴⁹ Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Briefwechsel von Prof. Regenbrecht, Leiter der versuchsbegleitenden Forschung Gesamtschule, Forschungsgruppe Münster, an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe vom 5. Januar 1973 mit dem KM, in dem er um Durchführung eines Lehrertrainings zum Problem LRS-Schüler an Gesamtschulen bat. Diesem Brief war als Anlage der Bericht des Diplompsychologen Alterhoff beigefügt, der mit einer Arbeitsgruppe zur „Projektarbeit Differenzierung“ sechs Schwerpunkte für die gewünschte Fortbildung erarbeitet hatte. Während am 27.2.1973 noch in einem Vermerk von Herrn Schütz, KM vorgeschlagen wird, den Lehrertrainingskurs zum Problem der Legasthenie im September-Oktober 1973 durchzuführen, vermerkt Herr Schütz zu den Akten am 12.12. desselben Jahres: „Der vorgeschlagene Kurs kann nicht durchgeführt werden, da Herr Alterhoff aus der Forschungsgruppe ausgeschieden ist. Außerdem ist ein Fernstudiengang „Legasthenie“ angelaufen, dessen Übernahme für NRW vorgesehen ist.“

⁵⁰ So heißt es in einem Schreiben des Dezernats 41 41.R-7.53.00 der Regierung Düsseldorf vom 10.9.1978 betr. Beachtung und Behandlung der Legasthenie im Unterricht an der Realschule, auf S. 4 „Im Hinblick auf die Fördermaßnahmen und auf eine ausgewogene Beachtung der Lese-Rechtschreibschwäche für den einzelnen Schüler in der Leistungsbeurteilung rege ich an, dass an jeder Schule ein Lehrer als Berater von Eltern und Lehrern zur Verfügung steht. Interessierte Lehrer, die diese Beratungsaufgaben übernehmen wollen, können durch die Teilnahme am Fernstudiengang „Legasthenie“ ihre Sachkompetenz erwerben.“

genen Arbeitsmaterialien dem Niveau entsprechend zu betreuen. Außerdem sollten sie Kenntnisse über außerschulische Institutionen und Therapiemöglichkeiten erwerben, um schwere Fälle überweisen zu können und in der Lage sein, als Multiplikator bezüglich des Themas ‚Legasthenie‘ dem Kollegium und der Elternschaft zur Verfügung zu stehen.⁵¹

Die ersten beiden der fünf Studienbegleitbriefe widmen sich den legasthenischen Verursachungsmomenten und der Frage, wie der Lehrer mit Hilfe von Schultests eine Legasthenie feststellen kann. Die weiteren Begleitbriefe bieten Möglichkeiten der schulischen Hilfe für das legasthenische Kind an. Im fünften Begleitbrief werden außerdem der Problemkreis des legasthenischen Kindes in Familie und Gesellschaft sowie die außerschulischen Möglichkeiten der Förderung erörtert. Die Ausführungen fassen wesentliche Aussagen der „modernen“ Legasthenieforschung zusammen. Sie seien hier kurz wiedergegeben, weil sie aufgrund ihrer Verbreitung in der Lehrerfortbildung und der Freiräume, die der Erlass von 1973 hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Diagnoseverfahrens und der anschließend zu ergreifenden pädagogischen Maßnahmen ließ, von großer Tragweite für die Praxis der Legasthenikerbetreuung in Nordrhein-Westfalen ab 1974 wurden.

Im ersten Studienbegleitbrief heben die Autoren darauf ab, dass es keine geschlossene Theorie gebe und mithin auch keine Therapieform, die eindeutig die beste sei. Allerdings seien bestimmte Auffassungen wissenschaftlich nicht mehr haltbar und müssten als „Gerüchte“ bezeichnet werden.⁵²

Folgende Faktoren werden als bedeutsame Verursachungsmomente anerkannt:⁵³

1. Funktionsschwächen im Bereich der Intelligenz, der Wahrnehmung und des Gedächtnisses, zu denen herabgesetzte Verbalintelligenz, geringer Wortschatz, Mängel der Begriffsbildung, Schwächen der phonematischen Diskrimination, geringe Speicherkapazität für sprachliches Material und Störungen der visuellen Wahrnehmung gehören können
2. Konzentrationsschwierigkeiten und impulsives Arbeitsverhalten bei geringer Lernmotivation und erheblicher Misserfolgsängstlichkeit
3. Umweltbedingte Mängel, wie anregungsloses Milieu, chronische Konfliktbelastung, Erziehungsfehler auf Elternseite und methodische Fehler, negative Lehrereinstellung und eine schwierige soziale Stellung in der Klasse
4. Endogene Ursachen, wie körperliche Entwicklungsverzögerung, hirnorganische Störungen, Seh- und Hörstörungen.

⁵¹ Vgl. Studienbegleitbrief 1, 15

⁵² Dazu zählten die Autoren die Erblichkeit von Legasthenie, die rein organische Verursachung vor allem durch den Linksfaktor und die Raumlageelabilität (als deren Folgeerscheinung die „legasthenietypischen“ Reversionsfehler gedeutet werden) und die Behauptung, die Ganzheitsmethode „erzeuge“ Legasthenie.

⁵³ Vgl. Studienbegleitbrief 2, 77

Legasthenie wird somit als eine relativ begrenzte Lernstörung angesehen, die keine eindeutige Symptomatik besitzt und als Minusvariante eines Leistungskontinuums verstanden werden kann.

Als erwartungswidrig wird im Fernstudiengang die Diskrepanz zwischen den niedrigen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten und der sonstigen Begabung des Kindes gesehen. Legasthenie wird auf diesem Wege von einer Lese-Rechtschreibschwäche abgegrenzt, die bei einem allgemein schwachen Leistungsbild und durchgängig geringen Fähigkeiten auftritt.⁵⁴ Zur Feststellung einer Legasthenie wird daher die Bestimmung des individuellen Leistungsstandes notwendig. Dieser wird im Fernstudiengang für das Rechtschreiben operational durch einen Grenzwert bei einem Rechtschreibtest (Prozentrang 15 und weniger) festgelegt,⁵⁵ für die weitere Leistungsfähigkeit/Begabungshöhe durch einen Intelligenztestwert (Intelligenzquotient von mindestens 90). Möglich ist auch noch ein PR von 25 im Rechtschreibtest, wenn der Vergleich zum IQ eine T-Wert-Diskrepanz von 10 erreicht.⁵⁶ Damit wurden de facto IQ-Tests und Rechtschreibtests als Maßstäbe für Schulleistungen eingeführt. Trotz anderslautender Theorie wurde so der Weg in die Praxis gebahnt, dass bei hoher Intelligenz normalerweise auch eine hohe Rechtschreibleistung zu erwarten sei. Obwohl im nordrhein-westfälischen Erlass von 1973 keine Rede von Intelligenz oder Intelligenztests ist, eröffnete das im Fernstudiengang vorgesehene Diagnose-Verfahren den genannten Tests in der Praxis Tür und Tor, da der kultusministeriell unterstützte Fernstudienlehrgang Lehrer für genau diese Testdiagnostik ausbildete. Immerhin waren der Testtheorie und -praxis allein 70 von 95 Seiten des ersten Studienbegleitbriefes gewidmet, die den Adressaten implizit die Wichtigkeit der durch Testwerte operationalisierten Diskrepanzdefinition vor Augen führte. R. Valtin fasst im zweiten Studienbegleitbrief drei empirisch abgesicherte Trainingsbereiche für Legastheniker zusammen:⁵⁷

1. „Die Stärkung bestimmter, als gestört angenommener Funktionen

⁵⁴ Vgl. Studienbegleitbrief 1, 45 „Unter Legasthenie verstehen wir 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 Lesefertigkeit – relativ guter Intelligenz.“

⁵⁵ Zur Begründung führt R. Valtin im Studienbegleitbrief 1, 65 zwei Gesichtspunkte an:

1. „Wir befinden uns damit in Übereinstimmung mit der international gebräuchlichen Definition von Leseschwäche. In den Vereinigten Staaten, England, und Schweden z.B. gelten Kinder als leseschwach, wenn ihre Testergebnisse unterhalb einer *Standardabweichung* vom Mittelwert liegen, was in etwa einem Prozentrang von 15 entspricht.
2. Mit dieser Definition wird die *Förderbedürftigkeit* möglichst vieler Kinder unterstrichen.“ Je nach gewähltem Prozentrang werden natürlich die Legasthenikergruppen größer oder kleiner, ein Umstand auf den R. Valtin mit Beispielen aus unterschiedlichen Bundesländern anschließend verweist.

⁵⁶ Vgl. Studienbegleitbrief 1, 65

⁵⁷ Vgl. Studienbegleitbrief 2, 72

2. die Berücksichtigung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale von Legasthenikern
3. das eigentliche Lese- und Rechtschreibtraining.“

Als Funktionstraining stellt Valtin ein besonderes Training der Lautunterscheidung und Artikulation nach Schneider-Rumor und Kossow vor.⁵⁸ Da sich die phonematische Diskriminationsschwäche bei Legasthenikern als eine Hauptursache herausgestellt habe, sei dieses Training besonders dringlich und habe empirisch erwiesene gute Erfolgschancen.

Hinsichtlich der zu berücksichtigenden Persönlichkeitsmerkmale wird das Aufmerksamkeits- und Reflexivitätstraining nach I. Wagner zur Korrektur des impulsiven Arbeitsstils als effektiv geschildert.⁵⁹ Beide Möglichkeiten beinhalten noch nicht das eigentliche Lese- und Rechtschreibtraining, werden aber als indirekt leistungssteigernd angesehen, während einige motorische und psychomotorische Programme sowie visuelle und visuo-motorische Trainingsarten als nicht ausreichend wirksam kritisiert werden.⁶⁰ Die eigentlichen Lese- und Rechtschreibtrainings des Fernstudiengangs sind vorwiegend auf die Bedürfnisse der Grundschule (Erstleselehrgang) zugeschnitten, behandeln die Steigerung der Lesefertigkeit und bauen im Rechtschreibtraining auf der Fehleranalyse (Wahrnehmungsfehler und Regelfehler) nach R. Müller auf.⁶¹

Kritische Gedanken, die nach 1974 in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Positionen der ‚modernen‘ empirischen Legasthenieforschung erschütterten und die Kernpunkte der beiden Folgekapitel dieser Arbeit sind, hatten kaum Einfluss auf die amtlich

⁵⁸ Vgl. Studienbegleitbrief 2, 78 (Hinweis auf Funktionstraining) und S. 79-83 (Kurzvorstellung des Programms von Kossow) und ausführliche Darstellungen von M. Schneider Rumor in Studienbegleitbrief 4, 11-27 (14. Kollegstunde: Erste Übungen mit Klängen, Lauten und Buchstaben) und S. 29-49 (15. Kollegstunde: Eine Übungsfolge zur phonematischen Diskrimination) Schneider-Rumor verbindet eigene Übungen mit denen Kossows, dessen 1972 in der DDR erschienenenes Training die führende Rolle in der Legasthenikerbetreuung in der DDR hatte und auch in der BRD große Anerkennung fand.

⁵⁹ Vgl. Studienbegleitbrief 3, 94-119 (12. Kollegstunde Wagner, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Legasthenikern)

⁶⁰ Vgl. Studienbegleitbrief 2, 83-89. Hier kritisiert Valtin das motorische Trainingsprogramm von Eggert, D., Schuck, K.-D., und Wielandt, A.J.: Ergebnisse eines Untersuchungsprogramms zur kontrollierten Behandlung lese-rechtschreibschwacher Grundschüler. Teil 2: Erfolgskontrollen eines psychomotorischen und eines kognitiv-verbalen Behandlungsprogramms (in Valtin , 1978) als nicht spezifisches Training, das nicht für alle LRS-Kinder geeignet sei. Visuell und visuo-motorische Trainingsarten an nichtsprachlichem Material nach FROSTIG, dargestellt in Valtin (1972) hält Valtin für ebenfalls nicht effizient in Bezug auf eine Steigerung der Lese-Rechtschreibleistung von Grundschulern.

⁶¹ Vgl. Studienbegleitbrief 4, 59-101: Lesetraining (Kollegstunde 16 und 17, H. Meyer: Die Steigerung der Lesefertigkeit I und II. Es fällt auf, dass neben der breiten Darstellung von Leselehrgängen und Übungen zur Lesesicherheit und -geschwindigkeit nur 2 Seiten der Verbesserung der Sinnerfassung und dem verstehenden Lesen gewidmet sind). Rechtschreibtraining S. 103-143 (Kollegstunde 18 und 19, G. Heinrichs: Das Training bei verschiedenen „Wahrnehmungsfehlern“ und sprachheilpädagogische Aspekte der Legasthenie und ders.: Zur Behebung von „Wahrnehmungsfehlern“ Ablauf einer Förderstunde) wie auch in Studienbegleitbrief 5, 9-45 (Kollegstunde 20, Meyer, H. :Übungsmöglichkeiten bei Regelfehlern).

geförderte Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Obwohl wissenschaftliche Mitarbeiter des Fernstudienlehrgangs, wie z.B. Valtin bereits ab 1975 ihre Ansichten zum Teil selbst änderten und ein Umdenken forderten, richtete sich die Fortbildung bis ans Ende der 80er Jahre weiterhin maßgeblich an den vorgeschlagenen Handlungsanleitungen des ‚Fernstudienlehrgangs Legasthenie‘ aus.⁶²

2.4.3.3 Kritik, Umbruch und Paradigmenwechsel

1974 erschütterte der Erziehungswissenschaftler J. Schlee nachhaltig Positionen der ‚modernen‘ Legasthenieforschung (Schlee, 1974). Schlee war nicht nur zeitlich gesehen der erste öffentliche Kritiker, sondern blieb auch der namhafteste.⁶³ Er setzte sich mit R. Valtin auseinander, vor allem aber mit seinem Hauptkontrahenten M. Angermaier, der als wissenschaftlicher Koordinator des Fernstudiengangs „Legasthenie“ einen hohen Bekanntheitsgrad in der Öffentlichkeit gewonnen hatte.⁶⁴ Die Heftigkeit mit der Schlee und Angermaier ihre Kontroversen ausfochten, war enorm und mag sich teilweise auch durch die Popularität und Verbreitung, die der Fernstudienlehrgang in den Medien und in der offiziellen Lehrerfortbildung erreichte, erklären lassen.

Zunächst bestritt Schlee die Gültigkeit der von Angermaier vertretenen Diskrepanzdefinition, nach der die Legasthenie im nicht zu erwartenden Widerspruch zur allgemeinen Begabung oder den übrigen Schulleistungen eines Kindes stehe. Er zeigte auf, dass es bei der nur mäßigen Korrelation von Rechtschreibleistungen und Testintelligenz in der Statistik einen bestimmten Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern geben müsse, der bei guter Intelligenz schwache Rechtschreibleistungen aufweise (Schlee, 1974).⁶⁵

⁶² Stellvertretend sei hier noch mal R. Valtin zitiert, die wie auch Sirch, Spitta und Hofer (s. Kapitel 2.4.5) die impliziten Modellvorstellungen und Annahmen über den Leseprozess, die bis 1974 vertreten wurden, kritisiert. Sie führt aus, dass den bisherigen Untersuchungen ein Funktionsmodell des Lesens zugrunde liege, dass auf der Annahme beruhe, Lesen sei die Summe verschiedener kognitiver Funktionen, „deren ungestörtes Funktionieren die Leseleistung garantiere, wobei jedoch weder die Wirkungszusammenhänge der Funktionen einsichtig gemacht werden, noch ihre genaue Stellung im Leseprozess bestimmt wird.“ (Valtin, 1975, 413).

⁶³ Weiter bekannt wurde der Autor durch: Schlee, J.: *Legasthenieforschung am Ende*. München, 1976. und durch seine Beiträge mit den Titeln : Zur Ideologie des Legastheniekonzeptes (S. 9-20) und Unterricht als organisierte Lernstörung? In Spitta, G. (Hrsg.): *Legasthenie gibt es nicht... Was nun?* Kronberg Ts. 1977, 51-63

⁶⁴ Angermaier verteidigte seine Position zunächst in derselben Zeitschrift, in der J. Schlee seinen ersten kritischen Artikel veröffentlicht hatte: Angermaier (1974) und nach der Veröffentlichung von Schlees Buch: *Legasthenieforschung am Ende* (s.o.) reagierte er mit Angermaier, M. (1977). *Legasthenie – Pro und Contra*.

⁶⁵ „Da die gemeinsame Varianz zwischen Intelligenz und Schulleistungen in der Regel nicht sehr groß ist, lassen sich diese Diskrepanzen auch in allen anderen Fächern finden. Bisher wurde aber von ihnen noch nicht auf eine spezielle Geschichts-, Geographie-, Werk- oder Hochsprungschwäche geschlossen.“ (Schlee, 1974, 291)

Weiter wies Schlee immer wieder auf die weder logisch noch theoretisch begründeten Konzeptionen der Legasthenie hin. Durch die theoriefreie operationale Definition stünde jedem Untersucher bei der Diagnose die Wahl der Rechtschreib- und Intelligenztests frei. Bei der Unterschiedlichkeit der angewendeten Verfahren und der entsprechenden Grenzwerte würden so immer wieder andere Gruppen von Kindern als Legastheniker deklariert. Zudem würden hinsichtlich der untersuchten Variablen Korrelationen so interpretiert, als ob es sich um Ursachen handle.⁶⁶ Dies sei aber keineswegs der Fall. Hinsichtlich der Folgen des bestehenden „Legasthenie-Konstrukts“ bemerkt Schlee, dass die Testintelligenz als Maß für schulisches Lernen völlig unangebracht sei, da sie einen von der Forschung längst ad acta gelegten statischen Begabungsbegriff stütze.

Eine ganz erhebliche Benachteiligung stelle die Diskrepanzdefinition für alle die rechtschreibschwachen Kinder her, die auch in anderen Fächern nur schwache Leistungen zeigten. Ihnen bliebe die dringend notwendige Förderung versagt. Dies zementiere die bildungspolitische Benachteiligung von Kindern aus einem sozioökonomisch „schwachen“ Milieu.⁶⁷

Zudem würde durch die Betonung der besonderen Notwendigkeit einer Förderung für normal intelligente „Legastheniker“ die Rechtschreibleistung indirekt aufgewertet. Diese Gewichtung entspreche dem gängigen Ansehen in Schule und Gesellschaft, solle aber eher bezweifelt werden.⁶⁸ Hinsichtlich der Hintergründe des Legasthenieproblems bemerkt Schlee kritisch, dass Legasthenie eine „Erfindung“ sei, die es ermögliche, das Versagen und die Widersprüche der Schule den Schülern als Schwäche anzulasten.⁶⁹ Zudem stelle die Förderung, die neben gezieltem Rechtschreibtraining „emotionale Unterstützung und Ermutigung, Steigerung des Selbstwertgefühls, Freiheit von Leistungs- und Prüfungsdruck, Unterrichtung in kleinen und überschaubaren Gruppen, abwechslungsreiche und lustbetonte Übungen,

⁶⁶Schlee (1974, 294-295) bemerkt in Fußnote 4: „Hier gibt es das Problem, dass in den meisten Untersuchungen bei „Legasthenikern“ nur das gehäufte Vorkommen bestimmter anderer Faktoren (etwa geringerer Verbalintelligenz) konstatiert werden konnte, oder dass Korrelationen zu anderen Variablen berechnet wurden. So lassen sich jedoch nur Zusammenhänge, nicht aber Kausalverhältnisse nachweisen. Ferner wird häufig übersehen, dass die gefundenen Zusammenhänge offensichtlich auf Scheinkorrelationen beruhen.“

⁶⁷Schlee (1974, 297): „Indem man also für die kleine Gruppe von „Legasthenikern“ besondere Fördermaßnahmen fordert und sie ihnen auch erteilt und dabei gleichzeitig die Schüler mit der weitaus größeren Förderbedürftigkeit ausschließt, öffnet man den Vorstellungen über eine veraltete Begabungstheorie und über die Schule als Selektionsinstrument breite Hintertüren und lässt sie fröhliche Urstände feiern.“

⁶⁸Schlee (1974, 297) führt aus: „... handelt es sich doch bei der Rechtschreibung um das Erlernen und Anwenden unlogischer und in sich nicht stimmiger Regeln, die obendrein nichts mit den Fähigkeiten zu tun haben, die zur Bewältigung der Lebensprobleme erforderlich sind.“

⁶⁹„Damit an diesen Widersprüchen und Unzulänglichkeiten nichts verändert zu werden braucht, wird eine spezielle Schwäche für die Schüler erfunden, die an ihnen scheitern. Damit ist das Problem auf die Opfer verlagert. Je mehr man sich um die Schwächen der angeblich kranken Schüler kümmert, je intensiver man ihre einzelnen Ursachen zu erforschen versucht, desto geringer wird die Chance, die eigentliche Problematik zu entdecken und zu lösen.“ (Schlee, 1974, 297)

Aufgaben mit spielerischem Charakter, Materialien, die ein selbständiges und individuelles Hantieren und Vorgehen erlauben und last not least geduldige und verständnisvolle Lehrkräfte sowie eine Absprache und enge Zusammenarbeit mit den Eltern“ umfasse, „keine Maßnahmen zur Behebung einer speziellen Schwäche“... sondern vielmehr einen „Katalog von allgemeinen Faktoren für günstige Lernbedingungen.“ dar. Diese Forderungen machten „erschreckend deutlich, dass sie bisher in der Schule noch nicht verwirklicht worden sind.“ (Schlee, 1974, 298f). Schlee hält es für einen bildungspolitischen Skandal, dass die erforderlichen Veränderungen nur einer kleinen, mehr oder weniger zufällig ausgelesenen Gruppe von Mittelschichtkindern, also den „Legasthenikern“ zugute kommen soll.⁷⁰ Er fordert, dass die als Therapie für die „Legastheniker“ deklarierten optimalen Lernbedingungen allen Schülern zu Gute kommen müssen.

In derselben Zeitschriftenausgabe verteidigt M. Angermaier die von ihm vertretene „moderne empirische Legasthenieforschung“ (Angermaier, 1974). Er hält Schlee entgegen, dass dieser „eine ganze Forschungsrichtung an längst überholten Irrtümern und Fehlannahmen aburteilt“ (Angermaier, 1974, 300).

Außerdem sei „Legasthenie“ nur eine theoretische Hilfskonstruktion, die man zwar auf ihren Sinn und ihre Nützlichkeit befragen könne, nicht aber auf ihre reale Existenz. Hier müsse für das Konstrukt „Legasthenie“ dasselbe gelten wie für die psychologischen Konstrukte Intelligenz oder Gedächtnis. Zudem unterstreiche die Forschung die fließenden Übergänge zwischen einer isolierten Lese-Rechtschreibschwäche und einer eher allgemeinen Rechtschreib- und Leistungsschwäche bei weniger intelligenten Kindern. Nirgendwo würden zudem durch die Legasthenieforschung selbst förderbedürftige Kinder benachteiligt. Die Entscheidung, wer gefördert werden müsse, sei allein Aufgabe der Schulpolitik. Auch die juristische Verankerung des Legastheniebegriffs in Erlassen müsse nicht zur Benachteiligung der nicht nur rechtschreibmäßig schwachbegabten Schülerinnen und Schüler führen. Vielmehr sei die Erforschung der Legasthenie in mehrfacher Hinsicht sehr nützlich gewesen. So habe man feststellen können, welche Faktoren das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens hemmen oder fördern könnten. Viele Faktoren gälten zwar auch für allgemein schwächere Kinder, es habe sich aber gezeigt, dass die intelligenteren Kinder in der Regel stress- und angstanfälliger seien. Nicht nur für eine Neuorientierung des Erstlese- und

⁷⁰ Ebenda S. 299 „Eben deshalb wendet sich der Beitrag mit Nachdruck gegen eine Erfindung, die das Versagen und die Widersprüche der Schule als eine Schwäche der Schüler darstellt und damit nicht nur von den dringend erforderlichen Veränderungen und seit langem fälligen Reformen der schulischen Unzulänglichkeiten ablenkt, sondern außerdem überkommene Vorstellungen und veraltete Konzepte verfestigt.“

Rechtschreibunterrichts habe die Legasthenieforschung Grundlagen gelegt, sondern auch für die Behandlung anderer Lernstörungen. Sie sei ein denkbarer Modellfall für die pädagogische Erforschung von Lernstörungen.

Diese Ansichten bestreitet K. Sirch in seinen Beiträgen „Der Unfug mit der Legasthenie“ und „Legasthenie – hatten wir das nötig?“ ganz entschieden (Sirch, 1975, 1977). Sirch schließt sich zunächst der Kritik Schlees an, dass zwischen dem tatsächlichen Wissen um Ursachen und adäquate Behandlungsformen der Lese-Rechtschreibschwäche und dem Ausmaß der öffentlichen Diskussion eine gewaltige Kluft bestehe. Er wirft der Forschungsgruppe um Angermaier besonders ihre theoretische Konzeptionslosigkeit vor. Trotz fehlender Modellvorstellungen werde aber eifrig therapiert. Noch erstaunlicher sei jedoch die absolute Vernachlässigung sprachwissenschaftlicher Grundlagen durch Psychologen und Pädagogen in Forschung, Diagnostik und Praxis. Es gebe ein ungeheures Maß an Fachbeiträgen zur Legasthenie, während zur Kernfrage, was Sprache eigentlich sei und wie der „normale“ Schriftspracherwerb statfinde, keine Antworten gesucht würden und unreflektierte Methoden z.B. im Erstleseunterricht wie auch in der Rechtschreibung eher als „legasthenieerzeugend“ bezeichnet werden müssten. Sirch definiert Lese-Rechtschreibschwäche als Misslingen des Lese- und Rechtschreiblernprozesses, zum einen aufgrund mangelhafter Motivation und zum anderen aufgrund fehlender didaktischer Grundlage. Da die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens keine biologisch mitgegebenen, sondern kulturell erworbenen Fähigkeiten des Menschen seien, handle es sich bei Fehlleistungen im Lesen und Rechtschreiben eindeutig um Fehlleistungen im Lernprozess, nicht um eine Krankheit - und für Lernprozesse sei primär die Schule zuständig.

Zur fehlenden Motivation für das Lesen- und Schreibenlernen führt Sirch aus, dass diese nicht mit der allgemeinen Leistungsbereitschaft des Kindes gleichgesetzt werden dürfe. Hier seien die Einflüsse vieler familiärer und unterrichtlicher Faktoren einzubeziehen, wie z.B. Unterschiede im sozialen Rangwert von Lesen und Schreiben in Familien und Rangwerte von Lesen und Schreiben gegenüber anderen Lernprozessen auf der Lehrerseite sowie die Beurteilung und Bewertung von Erfolg und Misserfolg auf diesem Gebiet.

Sirchs Hauptkritik entzündet sich aber an der mangelnden didaktischen Fundierung des „normalen“ Lese-Rechtschreibunterrichts. Die Grundfragen einer Didaktik seien nicht geklärt: „Was ist Schrift? Was bedeutet Schrift für die Kommunikation? Wie lernt man den Umgang mit Schrift (Lesen, Rechtschreiben)“ und weiter „Im Zusammenhang mit der Legasthenie heißt dies nun, dass Leselern- und Rechtschreiblernmethoden nur dann als gesichert gelten

können, wenn die Fragen nach dem Wesen der Schrift und die psychologischen Zusammenhänge nachprüfbar dargestellt werden können.“ Mit Hilfe der Linguistik habe man bereits einige sprachwissenschaftlich fundierte Kenntnisse im grammatikalischen und soziolinguistischen Bereich erworben, nicht aber im Bereich des Lesens und Rechtschreibens. Sirch sieht hier Zusammenhänge zu Spezifika in der Hochschulausbildung von zukünftigen Lehrern. Dort werde der Erstleselehrgang von der Didaktik des Erstunterrichtes abgedeckt. Hier kümmere man sich in erster Linie um entwicklungspsychologische und allgemein methodische Fragen, weniger um die notwendigen gegenstandsbezogenen Fragen beim Schriftspracherwerb, das Rechtschreiben falle dagegen ganz in den Bereich der Didaktik des Deutschunterrichtes, der so umfänglich sei, dass das Rechtschreiben oft nur eine „unscheinbare“ Rolle spiele. So komme es zu ganz widersprüchlichen Aussagen über das Wesen der Schrift, von denen keine die Rechtschreibung befriedigend zu erklären vermöge.⁷¹

Somit habe der Lese- und Rechtschreiblernprozess in der Vergangenheit „jeder Art von Spekulation breiten Raum gelassen. Die Schüler haben mehr oder weniger darauf vertraut, dass die Lehrer wissen, was sie tun. Diese wiederum mussten sich auf die Aussagen namhafter Vertreter der Theorien und auf widersprüchliche Literatur verlassen. Und wo es nicht möglich war, Fehlleistungen in diesen Lernprozessen selbst zu suchen, konnte sich ein Deutungsversuch ungewöhnlich lange halten: *Legasthenie*“ (Sirch, 1975, 32).

Bezüglich der deutschen Sprache betont Sirch, dass es keine genaue Entsprechung von Lauten und Buchstaben gebe. Unsere Schrift sei zwar lautorientiert, habe aber keineswegs eine 1:1 Phonem-Graphem-Entsprechung. Leser und Schreiber müssten die vereinbarten Schreibweisen für die Wörter lernen. Die absolute Entsprechung von Laut- und Buchstaben, die in vielen Erstlesefibeln den Kindern vorgegaukelt werde, verstelle ihnen den Blick auf die Sprache als Kodiersystem und verleite sie daran zu glauben, man könne alles nach Gehör schreiben. Auch mit der verkürzten Darstellung des Leseprozesses in den Fibeln und Leselehrgängen geht Sirch ins Gericht. Er schildert eingangs den Lesevorgang beim geübten Leser, zunächst dessen Lesemotivation, etwas erfahren zu wollen, was nicht im Gespräch geklärt werden könne. Aktiviert durch bestimmte Erwartungen überfliege dieser den Text.

Viele Wörter würden dabei gar nicht exakt fixiert, weil der geübte Leser sie aus inhaltlichen Gründen ganz einfach erwarte, oder weil sie aus seinen sprachlichen Erfahrungen und seinem

⁷¹ Sirch, (1975, 29): Zu diesem Ergebnis kommt man, wenn man allein die Anzahl, aber auch die Bedeutung all jener Arbeiten vergleicht, die in den letzten dreißig Jahren vorgelegt wurden. Dies ist nur so zu erklären, dass man Grundfragen des Rechtschreibunterrichtes nicht erkannte oder sie für unbedeutend hielt. Von der Frage der Bildungschancen her gesehen ist diese Geringschätzung unentschuldigbar.“

impliziten grammatischen Wissen „vorprogrammiert“ sind. So lese er letztendlich nur das, was er noch nicht wisse. Erst wenn seine Vorauswahlmechanismen nicht funktionieren sollten, erfolge eine genauere Wortdekodierung. Auch hier gehe der geübte Leser selten buchstabenweise vor, meist werde das Aufbauschema des neuen Wortbildes nach Bekanntem untersucht und entsprechende Analogien gebildet. Könne der Inhalt eines Wortes aus dem Textzusammenhang ausreichend bestimmt werden, werde das Wortbild ebenfalls nicht dekodiert. Zuweilen werde zwar der Inhalt nachgeschlagen, aber die phonetische Dekodierung unterbleibe oder werde allenfalls in der Vorstellung vollzogen. Beim geübten Leser wirkten im Leseprozess der lexikalische Speicher mit seinen inhaltlichen Vorstellungen, der phonetische Speicher mit seinen Klangbildern und der graphische Speicher mit seinen Wortbildern eng zusammen, um möglichst effektiv die Lücke zwischen Erwartung und Erfüllung zu schließen.

Der Erwerb dieser Strategien wird nach Sirch mit den traditionellen Leselernmethoden nicht oder nur unzureichend geplant (Sirch, 1975, 53).⁷² Es gehe vielmehr in erster Linie um ein buchstabenweises Erlesen oder das Erkennen ganzer Wörter, nicht um das Erfassen von sinnvollen Segmenten.

Besonders die Strategie der Vorauserwartung, die eine wesentliche Komponente des Lesevorgangs darstelle und das mühsame Dekodieren jedes einzelnen Wortes erspare, werde nicht eingeübt. Hinsichtlich des Rechtschreibens führt Sirch aus: „War das Lesen als Dekodierungsvorgang ...dem Hören vergleichbar, so lässt sich das Rechtschreiben als Kodierungsvorgang mit dem Sprechen vergleichen. Und so wie das Hören als Lernprozeß dem artikulierten Sprechen vorausging, kann ein Rechtschreiblernprozeß auch erst später als der Leselernprozeß einsetzen und verlangt wie das Sprechen einen unvergleichlich längeren Lern-Zeit-raum als dieser.“⁷³

⁷² Hier führt Sirch zum Leselernprozeß aus: „Will ein Leselernprozeß wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, dann muß er vor allem drei Voraussetzungen erfüllen:

1. Er muß durch eine sinnvolle Motivation vor und während des Lernprozesses sicherstellen, dass der Lernende Lesen als sinnvolle Bereicherung seines Lebensplanes empfindet.
2. Die zum Lesen notwendigen Strategien müssen lernpsychologisch fundiert entwickelt werden.
3. Der Lernende muß erkennen, wie Sprache mit der Schrift zusammenhängt und wie er diesen Zusammenhang sinnvoll gestalten kann.

Und an anderer Stelle „Lesen ist also grundsätzlich kein anderer Vorgang als das Hören. Die beim Hörenlernen erworbenen Strategien bleiben auch beim Lesen voll wirksam. Nur die Tatsache, dass an Stelle phonetischer Zeichen (gesprochener Wortklangbilder) nun graphische Zeichen (Wortbilder) mit all ihren konventionellen Besonderheiten treten, macht einen eigenen Lernprozeß notwendig.“ (Sirch, 1975, 30)

⁷³ Zum Hören und Sprechen führt Sirch aus, dass erste Sprech- und Hörakte noch weitgehend undifferenziert sind, so produzieren Babys weltweit in den ersten drei Lebensmonaten die gleichen Laute. Erst mit der steigenden Unterscheidungsfähigkeit wird die je spezifische Sprache erfasst. Der Hörlernprozess geht dem

Im Gegensatz zum Lesen, wo viele graphische Komplexe nur überflogen werden, verlangt das Rechtschreiben eine detaillierte graphische Darstellung, also einen präzisen Wortaufbau. Zudem wird wie beim Sprechen die Einschaltung des motorischen Apparates notwendig, was einen andauernden und ständig wiederholten Übungsprozess benötigt, um im Endeffekt flüssig schreiben zu können. Außerdem muss sich das Kind von vornherein um die vollständig richtige Darstellung des Wortes bemühen, Zwischenstufen, wie beim Sprechen lernen (wo das Kleinkind z.B. anfänglich Laute auslässt) sind nicht erlaubt.

Sirch schildert dann wieder zunächst die Praxis des geübten Rechtschreibers, der die meisten Wörter unmittelbar produziert. Der graphische Kode, der dem Geübten letztendlich zur Verfügung stehe, habe sich nach dem Häufigkeitsprinzip entwickelt. Wer etwa die Schreibweise von 1000 Wörtern beherrsche, sei als Schreiber „schon zu 80% „rechtschreibsicher“, umfasse sein graphischer Kode die „richtigen“ (weil häufigsten) 4000 Wörter“, könne „er 95% der benötigten Wörter unmittelbar niederschreiben“ und sei „nur bei 5% auf andere Lösungswege angewiesen.“(Sirch, 1975, 74) Nur für den aus der Grammatik abgeleiteten Bereich der Großschreibung oder Interpunktion müsse der Rechtschreiber Regeln lernen und einhalten.

In einem Modell des Rechtschreiblernprozesses, das Sirch anschließend entwirft, soll das Kind zuerst erkennen, dass es graphische Codes gibt, um Inhalte darzustellen. Einer davon ist die Buchstabenschrift. Dann muss das Kind graphische Fixierungen (u.a. Buchstaben) in differenzierter Form vollziehen lernen. Es lernt für die Kommunikation wichtige Wörter zu schreiben und wird so einen Häufigkeitsschatz erwerben und durch gezielte Übung verfestigen. Dann kann es die weiteren durch Schreibkonventionen und Grammatik bestimmten Schreibweisen über Regeln erlernen. Dabei soll das Kind die anfangs geschilderten, dem geübten Rechtschreiber zur Verfügung stehenden restriktiven Strategien erkennen und einüben und seine orthographischen Fertigkeiten sinnvoll in seinen Lebensplan einzubauen.⁷⁴ In mehreren Beispielen weist Sirch nach, dass traditionelle Rechtschreibmethoden, selbst Rechtschreibkarteien, immer wieder Falschaussagen enthalten, die die Kinder seiner Meinung

Sprechlernprozess voraus. Wörter werden dabei als Ganzes erfasst und zunächst mit ihren dem Kind imponierendsten Merkmalen nachgesprochen. Mit der immer besser möglichen willkürlichen Steuerung der Sprechorgane kann das Kind bei Schuleintritt in der Regel alles nachsprechen und braucht nicht mehr zu Zwischenlösungen (z.B l statt r) zu greifen. Das Erlernen von Einzellauten geschieht dabei unbewusst, ebenso wie das Erlernen der Grammatik. ((Sirch, 1975, 71)

⁷⁴ Sirch, (1975,75-78, Punkte 1-10)

nach in die Irre führen.⁷⁵ Sirch hat damit bereits 1975 und 1977 wichtige Abläufe im Schriftspracherwerb bereits ansatzweise erkannt. Seine Forderungen, den Lese- Rechtschreiblehrgang auf solider sprachwissenschaftlicher Fundierung zu entwerfen, ebenso, wie wichtige lernpsychologische Voraussetzungen beim Kind zu beachten, können als bahnbrechend für neue didaktische und methodische Überlegungen bezeichnet werden (Sirch, 1975).⁷⁶

Ein weiterer heftiger Kritiker der im Fernstudienlehrgang Legasthenie von Angermaier und anderen vertretenen Positionen ist A. Hofer. Er kritisiert die Problematik von Testverfahren zur Feststellung von Legasthenie aus psycholinguistischer Sicht (Hofer, 1977, zit. in Spitta, 1977). Aufgrund des völlig unzureichenden Modells des Lese- und Rechtschreibprozesses seien die gängigen Testverfahren - so Hofer - nicht in der Lage, die Stärken und Schwächen eines Schülers in Bezug auf den Lese-Rechtschreibprozess widerzuspiegeln. So fehlten in allen gängigen Rechtschreibtests bei der qualitativen Diagnose die an der Fehlschreibung beteiligten sprachlichen Ebenen des Grafisch-lautlichen, Syntaktischen und Semantischen.

Bei standardisierten Lesetests fehle ebenfalls die explizite Definition des Leseprozesses und es würde lediglich das Wortverständnis (ohne Kontext) und das Textverständnis im Multiple Choice-Verfahren überprüft. Lesen werde nicht als hypothesengeleiteter Prozess, sondern als ein präzise ablaufender Prozess von Teilfertigkeiten beim Wörterlesen gesehen. Besonders problematisch sei in dieser Beziehung die populäre Lesetestserie von Biglmaier im Fernstudiengang „Legasthenie“. Auch der von Angermaier übersetzte und adaptierte Psycholinguistische Entwicklungstest PET habe kein explizites Modell über Sprache vorzuweisen und sei eher als Intelligenztest mit relativ starkem Verbalanteil zu sehen.⁷⁷ Damit sind für Hofer alle gängigen und im Fernstudiengang Legasthenie propagierten Tests wenig bzw. nicht aussagekräftig hinsichtlich der Strategien, die ein Kind beim Lesen und Schreiben anwendet. In der von ihm entworfenen Lesediagnose in der Grundschule mit Hilfe des Verlesungskonzeptes stellt er vor, wie eine Diagnose beschaffen sein könnte, die Indikatoren für das tatsächliche Leseniveau eines Kindes messen kann. Maßgeblich für einen Paradigmenwechsel in

⁷⁵Außerdem führt er viele Gründe gegen eine Diktatpraxis an, bei der alle echten Leistungskriterien (Vorübung, mögliches Nachschlagen, Erfragen usw.) ausgeschaltet sind. Auch hinsichtlich der Korrekturpraxis hat Sirch erhebliche Bedenken, ebenso wie gegenüber den Regelungen, die den Kindern z.B. über die Groß- und Kleinschreibung nahegebracht werden. Häufig müssten Schüler etwas lernen, für das ihnen die grammatischen Grundkenntnisse noch gar nicht zur Verfügung ständen.

⁷⁶In Teil I kritisieren J. Schlee, K. Sirch, G. Spitta, und A. Hofer das gängige Legastheniekonzept, wie es sich unter anderem im Fernstudiengang „Legasthenie“ manifestiert und bieten im Teil II mit anderen Autoren Ansätze für eine Neuorientierung des Erstlese- und Schreibunterrichts.

⁷⁷Hofer (1977, 49) referiert eine Untersuchung von Grimm, H., Schöler, H. & Wintermantel, M. (1972): *Zur psychologischen Grundlegung der Legasthenietherapie* und führt aus, dass nach Auffassung dieser Autoren und seiner eigenen der PET nur ein eingeschränkter Sprachtest sei. Da zudem neun von zwölf Subtests keine Beziehung zu irgendeinem Bereich der schulischen Leistung hätten, sei er für die Schule unzumutbar.

der Lese- und Leselernforschung war auch der Beitrag von G. Spitta „Was ist faul an unserem Erstleseunterricht?“ (Spitta, 1977). Die Autorin setzt sich kritisch mit dem Methodenverständnis der in der Bundesrepublik gebräuchlichen Leselehrgänge auseinander. Dabei hinterfragt sie implizite Annahmen, die hinter den traditionellen Methoden stecken. Ihrer Meinung nach wird der Lernprozess folgendermaßen gesehen: „Lernen ist von informierten Erwachsenen angeleiteter, auf ein von ihm gesetztes Ziel angelegter, durchgeplanter, systematisch fortschreitender Interaktionsprozess, der sich an den noch (völlig) unwissenden, der Hilfe bedürftigen, allein handlungsunfähigen Schüler richtet.“ (Spitta, 1977, 32). Damit werde Lernen als fremdbestimmter, rezeptiver Prozess definiert.

In Bezug auf die impliziten Vorstellungen für den Leseprozess führt Spitta aus, dass die Komplexität des kommunikativen Aktes „Lesen“ auf ein primär technisches Phänomen verkürzt wird - „auf eine minutiös geplante Abfolge registrierbarer Teiloperationen, deren Addition Lesen ergeben soll“ (Spitta, 1977, 32). Bei diesem Methodenverständnis degeneriere Lesen in der Praxis zu einem Vorzeigeakt.

Hinsichtlich dieser Auffassung des Leselernprozesses sieht Spitta das Lesenlernen als ein Einzeltraining von Teilfertigkeiten, „wobei kognitive, emotionale, soziale, kommunikative und linguistische Aspekte weitgehend unberücksichtigt bleiben.“⁷⁸ Folgen solcher Auffassungen von Lernen, Lesen und Lesenlernen sind – nach Spitta – eine enorme Einschränkung „der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder auf wenige relativ formale Lernerfahrungen“ und die Verhinderung des Aufbaus einer „tragfähigen Lesemotivation und Lesefähigkeit“ (Spitta, 1977, 34). Und selbst bei Gutwilligkeit und Kompetenz der Lehrer böten die meisten Fibeln, die für den Erstleseunterricht in der schulischen Praxis eingesetzt würden, weitere Hindernisse hinsichtlich der Individualisierung von Lernprozessen. Spitta bemerkt: „...Im Widerspruch dazu gehen fast alle Erstmaterialien (Fibeln) in der Bundesrepublik... von einem *engen* Methodenverständnis aus, das ein strenges, systematisches Befolgen der im jeweiligen Lerngang vorgegebenen Schritte fordert. Unausgesprochen steht dahinter die Vorstellung, dass *es den einen* richtigen Weg zum Lesenlernen gäbe, und dass er gerade in der Methode dieser Fibel verwirklicht ist.“ (Spitta, 1977, 31)

⁷⁸ Weiter heißt es auf S. 35: „Lesen wird – bar jeder kommunikativen Funktion – von den Kindern erfahren als ein Hantieren mit läppischen Sätzchen, womit sich länger zu befassen als gefordert überflüssig ist, da es weder um eigene Erfahrungen geht, noch informativ, problemlösend oder bedürfnisbefriedigend ist. ...Vor lauter abzuarbeitenden Fibelseiten und Lernschritten, vor lauter Anstrengungen und Bemühungen einzelne Fertigkeiten zu trainieren, gelangen viele Schüler nie dazu, die kommunikativen, sozialen und personalen Funktionen des Lesens zu erfahren. Sie wissen nicht, wozu Lesen gut ist, was das ganze soll und kleben lustlos an einzelnen für sie undurchschaubaren Aufgabenstellungen.“

Dahinter verberge sich, so Spitta, ein Methodenverständnis „dass im Prinzip die Hauptbeteiligten am Lerngeschehen (also Lehrer und Schüler) weitgehend zugunsten eines von der individuellen Lernsituation absehenden, standardisiert geplanten Lernfortgangs aus der *planenden* Gestaltung des aktuellen Lernprozesses *ausgespart* bleiben können.“ (Spitta, 1977, 31). Und an weiterer Stelle meint die Autorin, die Lernvorgänge hätten sehr wenig mit den Kindern „als Person zu tun...., mit ihren Erfahrungen, Bedürfnissen, Empfindungen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Lernen heißt für Kinder in der Schule oft nur: fleißiges Befolgen gegebener Anweisungen.“

1975 kritisiert R. Valtin, Mitautorin des Fernstudiengangs Legasthenie, selbst das bisherige Legastheniekonzept (Valtin, 1975). Sie hält es aus mehreren Gründen für überholt und wenig sinnvoll. Zum einen stellt sie heraus, dass die Methode des Paarvergleichs, auf der alle damaligen deutschen Legasthenie-Untersuchungen beruhen, zu Fehlschlüssen und verzerrten Merkmalszusammenhängen geführt habe, die „so gut wie nichts über die wahren Zusammenhänge der untersuchten Variablen mit der Legasthenie bzw. dem Lese-Rechtschreibprozeß“ aufgedeckt hätten. Dies beruhe einmal darauf, dass die parallelisierten Stichproben aus unterschiedlichen Populationen stammten und sowohl die Gruppe der Legastheniker wie auch die der gut lesenden Kontrollkinder nicht repräsentativ seien.⁷⁹ Zum andern wurden bei der Methode des Paarvergleichs die Versuchspersonen in Bezug auf das Merkmal IQ zusammengestellt. Da der IQ aber keineswegs eine einheitliche Größe sei, sondern in den entsprechenden Tests die „Summe mehr oder weniger *willkürlich gewichteter Einzelfähigkeiten darstelle*“ (Valtin, 1977, 411), bemerkt die Autorin, dass die Test-Wahl und Wahl des IQ-Maßes „*auch die Ergebnisse in weiteren Tests determiniert.*“⁸⁰

Weiterhin kritisiert Valtin, wie auch Sirch, Spitta und Hofer die impliziten Modellvorstellungen und Annahmen über den Leseprozess, der über eine banale Umschreibung „Lesen ist Sinnentnahme aus graphischen Zeichen“ nicht hinausgehe. Sie führt aus, dass den bisherigen Untersuchungen ein Funktionsmodell des Lesens zugrunde läge, dass auf der Annahme

⁷⁹ Valtin, (1975, .410): „Da sich die Populationen der Legastheniker und der guten Leser in Intelligenz und Sozialstatus unterscheiden, wurden zur Kontrolle dieser differierenden Merkmale Paare mit gleichen Intelligenzquotienten und gleichem Sozialstatus zusammengestellt. Dabei ist allerdings die Gefahr der Datenverfälschung übersehen worden, die aus dem *Regressionseffekt* resultieren kann....Ein weiterer unerfreulicher Effekt dieses Paarvergleichs besteht darin, dass die „wahren“ Zusammenhänge von Testleistungen in der Population durch das Zusammenstellen der Paare verzerrt werden....Von der ursprünglichen, möglicherweise repräsentativen Legasthenikerprobe werden nur solche (und zwar intelligentere und aus einer höheren Sozialschicht stammende) Legastheniker für die weiteren Untersuchungen ausgewählt, für die passende Kinder in der Kontrollgruppe gefunden werden: *Das Resultat sind zwei willkürliche Stichproben, von denen keine ihre ursprüngliche Population repräsentiert.*“

⁸⁰ Die Autorin fährt fort: „Aussagen über Minderleistungen bzw. „Defizite“ von Legasthenikern in kognitiven, sprachlichen und visuellen Tests sind demnach nur mit größter Vorsicht zu treffen.“ (Valtin, 1975, 412-413)

beruhe, ungestörte Lesefunktionen garantierten in der Summe die Leseleistung. Wenn einzelne Funktionen gestört seien, müssten sie trainiert werden. Fehlende Erfolge von Funktionstrainings hinsichtlich einer Verbesserung der Lese-Rechtschreibleistungen zeigten hingegen, dass offensichtlich kein oder kaum Transfer zwischen einer Funktionsübung und Leseleistung stattfinde.

Valtin hält ein Fertigkeitenmodell als Alternative zum Funktionenmodell für angebracht, dass aber die hierarchische Organisation der verschiedenen Teilfertigkeiten, die teilweise noch zu identifizieren seien, zum Ausdruck bringe (Valtin, 1977, 414). Vom eher statischen Lesemodell müsse man zu einem dynamischen Lesemodell übergehen, dass den Prozesscharakter des Lesens besser berücksichtige. Abschließend fordert Valtin, interdisziplinäre Forschungsarbeiten, „die der Vielschichtigkeit der Störungen im Lesen und Rechtschreiben mit ihren neurologischen, sprachheilpädagogischen, psychologischen und pädagogischen Aspekten besser gerecht werden könnten“ (Valtin, 1977, 417).

2.4.4 Neuere Ansätze in Wissenschaft und Forschung

Die massive Kritik an der ‚modernen Legasthenieforschung‘ führte zu einer deutlichen Reduzierung der Forschungsaktivitäten. Klicpera und Gasteiger-Klicpera bemerken dazu: „Im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum hat die Legasthenieforschung im deutschsprachigen Raum nach einer kurzen Blüte Ende der 60-er bzw. Anfang der 70-er Jahre zunächst ein unrühmliches Ende genommen.

Zu diesem Zeitpunkt setzte massive Kritik an den Forschungsmethoden und den der Forschung sowie der Behandlung von Lese- und Schreibschwierigkeiten zugrundeliegenden Konzepten ein. Obwohl die Kritik wahrscheinlich konstruktiv gemeint war oder zumindest so hätte verstanden werden können, waren ihre Auswirkungen negativ. Es gab nur mehr vereinzelt Untersuchungen, die sich mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auseinandergesetzt haben. Jene, die diese Kritik unberechtigt gefunden haben, hielten an traditionellen Vorstellungen fest und haben sich mehr oder weniger gegenüber neuen Ansätzen abgeschottet“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, 1).

Diese neuen Ansätze lassen sich auf drei Gebieten ausmachen. Eines davon betrifft die Sprachforschung. Psychologen und Linguisten wandten sich, angeregt durch anglo-amerikanische Untersuchungen, der Lese- und Schreibprozessforschung zu und begannen mit eigenen Untersuchungen für den deutschsprachigen Raum. Dieser Ansatz, der bereits in Kapitel 2.2.2 dargestellte Entwicklungsstufen, -stadien und Lernstrategien im Prozess des kindlichen

Schriftspracherwerbs zum Thema hatte, eröffnete neue Gesichtspunkte hinsichtlich der besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Eine andere Forschungsgruppe wandte sich stärker Komponenten positiver und negativer Lernstrukturen zu und verfolgte dabei einen interaktionistischen Ansatz. Neue Gesichtspunkte ergaben sich auch auf der medizinischen Seite. Auch hier verfolgten einige Forscher, besonders Neuropsychologen einen stärker interaktionellen Ansatz. Aus der alten Streitfrage der 60er und beginnenden 70er Jahre, 'Umwelt *oder* Anlage', die von Soziologen, Psychologen und Pädagogen vorwiegend in Richtung 'Umwelt', von einigen traditionellen Medizinern häufig noch in Richtung 'Anlage' einseitig beantwortet wurde, entwickelte sich in ersten Ansätzen ein angedeutetes 'Umwelt *und* Anlage'.⁸¹ Dies wurde nicht zuletzt durch neue bildgebende Verfahren wie Magnetresonanztomographen (MRT) und Positronemissionstomographen (PET) möglich, die einen vertieften Einblick in das arbeitende Gehirn ermöglichten.⁸²

Im Folgenden sollen die Ansätze und Ergebnisse dieser neuen Forschungsrichtungen bis zum Beginn der 90er Jahre - der Entstehungszeit des jetzt gültigen LRS-Erlasses in Nordrhein-Westfalen - kurz dargestellt werden.

2.4.4.1 Der prozessorientierte-kognitive Ansatz

Ende der 60er Jahre begann im anglo-amerikanischen Sprachraum eine intensive Erforschung von Informationsverarbeitungsprozessen. Der Ablauf von Lese- und Schreibprozessen bei geübten Erwachsenen und das Erlernen dieser Prozesse im Kindesalter wurden analysiert und verschiedene Modelle entwickelt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998). Im deutschsprachigen Raum wurden diese Entwicklungen punktuell aufgegriffen, aber erst Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre zunehmend bekannter und in eigene Forschungsarbeiten umgesetzt. Für die Legasthenieforschung begründet G. Scheerer-Neumann dieses späte Interesse mit einem langen Verhaften im sogenannten 'medizinischen Modell' (Scheerer-Neumann, 1981). Diesem Modell liegt als Annahme zugrunde, dass eine LRS nur - ebenso

⁸¹ In einem Artikel der Zeitschrift *Die Woche* 'Buchstabensalat im Hirn' vom 27. 4 2001 S. 25 wird auf Untersuchungen der US-Neuroforscherin G. Eden von der Georgetown University in Washington hingewiesen. Eden bewies, dass sich Lerneffekte von Förderprogrammen an der Hirnaktivität ablesen lassen: „Nachdem eine Gruppe erwachsener Legastheniker ein orthografisches Intensivtraining absolviert hatte, leuchteten die zuvor schwach aktiven Regionen ihrer Denkkorgane fast so intensiv auf wie bei anderen Menschen.“

Allgemeiner beschäftigt sich J. Bauer, der für seine Forschungsarbeiten 1996 den Organon Forschungspreis erhielt, in seinem Buch *Das Gedächtnis der Körpers* (Frankfurt /M. 2002) mit der Frage wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern und macht deutlich, wie Umweltreize ständige Veränderungen in den Feinstrukturen unseres Nervensystems bewirken und die Aktivität unserer Gene regulieren.

⁸² Die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) zeigt aktivierte Hirnareale, in denen gerade sauerstoffreiches Blut fließt, auf. Die Positronemissionstomographie (PET) macht die neuronale Aktivität über den Stoffwechsel deutlich. Die fMRT und PET werden genauer beschrieben bei Spitzer, M. (2002, 37-40)

wie eine Krankheit - wirksam therapiert werden könne, wenn man die Ursache kenne. „Die Tätigkeit eines Arztes folgt dem Schema: Feststellung der Symptome, Zuordnung der Symptome zu einem bestimmten Krankheitsbild, Behandlung der Ursachen, die einer Krankheit zugrunde liegen.“ (Scheerer-Neumann, 1981, 184). Lediglich wenn die Ursachen nicht ermittelbar seien, folge als Ersatzlösung eine Symptomtherapie. G. Scheerer-Neumann war der Meinung, dass das ‚medizinische Modell‘ auf die Therapie einer Legasthenie nicht sinnvoll anwendbar sei, da es „um Störungen beim *Erwerb* kognitiver Fähigkeiten, also um *Lernprozesse*“ gehe“, nicht um eine Krankheit. Selbst wenn die Ursachen einer Legasthenie bekannt und therapierbar seien, so verschwinde damit nicht die Lese-Rechtschreibschwäche von selbst. Vielmehr müsse man bedenken, dass Lernprozesse erfahrungsabhängig seien - und damit auch aufgaben- und materialabhängig. Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben könnten letztendlich nur durch veränderte Erfahrungen mit Hilfe eines spezifischen Lese-Rechtschreibtrainings erzielt werden, bei dem erforderliche kognitive Operationen nunmehr richtig erlernt würden.

Die Autorin erteilt damit auch dem damaligen ‚Funktionenmodell‘ eine Absage. Dieses Modell fasst kognitive Funktionen „als Einheiten des psychischen Geschehens“ auf, „die sich material- und aufgabenunabhängig in jeder zu einem ‚Funktionskreis‘ gehörenden Tätigkeit gleichermaßen realisieren.“ Scheerer-Neumann hält es nicht für einsichtig, warum man z.B. visuelle Operationen des Lesens über den „Umweg“ eines Wahrnehmungstrainings, in dem mit figürlichem Material gearbeitet wird, üben sollte. Ihre Kritik richtet sich vorwiegend gegen allgemeine Trainingsprogramme im Bereich der visuellen Wahrnehmung, sie gilt in der Regel nicht für den akustischen Bereich. Die Autorin vertritt die Meinung: „...von einer kognitiven Funktion kann höchstens in einem abstrakten Sinn gesprochen werden als theoretischer Zusammenfassung von Leistungen in „ähnlichen“ Aufgaben.“⁸³ Speziellen Funktionstrainings oder auch Verhaltenstrainings räumt Scheerer-Neumann allenfalls einen Platz im Vorfeld oder zur Begleitung des eigentlichen Lese-Rechtschreibtrainings ein.

G. Scheerer-Neumann war es auch, die sich - wie weitere Forscher der Universität Bochum⁸⁴ - den neueren Ergebnissen der englischen Leseprozessforschung zuwandte. Sie kritisierte die

⁸³Scheerer-Neumann (1981,185) „Zwar werden Übungen zur Lautartikulation und Lautdiskrimination häufig als Funktionstraining bezeichnet, doch handelt es sich hier bei näherem Zusehen um spezifische Operationen des Rechtschreibprozesses. Gegen allgemeinere Übungen, wie z.B. der Unterscheidung von Tonhöhen, wären jedoch die gleichen Argumente wie gegen das visuelle Wahrnehmungstraining vorzubringen.“

⁸⁴ E. Scheerer veröffentlichte 1970 seine Dissertation in Bochum zum Thema *Simultane und sukzessive Informationsverarbeitung bei der Identifikation visueller Reizmuster* und verfasste später mit englischen Autoren Werke zur Sprachwahrnehmung und -produktion. P. Wolff schrieb 1971 eine unveröffentlichte

bis dato populäre Wortbildtheorie im deutschen Sprachraum. Diese von A. Kern seit den 30er Jahren vertretene Theorie (Kern, 1961) sagte aus, „dass wir in unserem visuellen Langzeitgedächtnis Abbilder von Wörtern gespeichert haben und dass beim Lesen eines Wortes dieses Wort mit seinem Abbild verglichen wird, sozusagen eine *Schablone* zum Vergleich auf das Wort gelegt wird. Liegt das Abbild eines Wortes im Langzeitgedächtnis nicht vor, so kann nach der Theorie die Analyse auf der Ebene von einzelnen Buchstaben erfolgen. Es wird angenommen, dass das visuelle Abbild assoziativ mit der entsprechenden akustischen Bezeichnung, dem akustisch-artikulatorischen Wortbild verbunden ist.“ (Scheerer-Neumann, 1981).

Sie führte dazu in Anlehnung an Neisser (1967) aus, dass wir wohl kaum Schablonen speichern, sondern bei Buchstaben nur die definierenden Merkmale, wie z.B. horizontale bzw. vertikale Striche und deren Stellung zueinander (Scheerer-Neumann, 1981, 192).⁸⁵ Sie bezweifelte weiterhin die Speicherung ganzer Wörter und meinte, kleinere Verarbeitungseinheiten als das Wort, z.B. Silben, bestimmte Buchstabengruppen, die häufig zusammen auftreten und ein Phonem bilden, wie >sch< >qu> <ng>, oder auch eventuell Morpheme seien für das Erkennen maßgeblich. Ihr Arbeitsmodell der Operationen und Speicherkomponenten, die an der Identifikation eines Wortes beteiligt sind, sieht mehrere Verarbeitungsstufen vor. Auf der visuellen Verarbeitungsstufe erfolgt eine Merkmalsanalyse und die Segmentierung in Verarbeitungseinheiten (s.o.), wobei die Art der Segmentierung vom Leser selbst gesteuert wird. „Merkmalsanalyse und Segmentierung sind abhängig von der Information, die im visuellen Langzeitspeicher vorliegt. Die Ergebnisse der Merkmalsanalyse und der Segmentierung werden im visuellen Kurzzeitgedächtnis gespeichert.“ Auf der folgenden Stufe der phonologischen Codierung werden die gewählten Segmente sukzessiv von links nach rechts in Phoneme übersetzt, geläufige Segmente in einem Schritt, weniger geläufige buchstabenweise. Die Ergebnisse werden im auditiv-verbale Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Dabei ist die Zusammenfassung mehrerer Buchstaben zu

Diplomarbeit: *Mechanismus der Redundanzausnutzung bei der Identifikation tachistoskopischer Reize* und legte 1977 in Bochum seine Dissertation vor: *Entnahme der Identitäts- und Positionsinformation bei der Identifikation tachistoskopischer Buchstabenzeilen. Ein theoretischer und experimenteller Beitrag zur Grundlagenforschung des Lesens*. G. Scheerer-Neumann verfasste zwischen 1978 und 1988 mehrere Bücher zum Leseprozess und Schriftspracherwerb sowie zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche und erarbeitete 1988 einen Forschungsbericht am psychologischen Institut Ruhr der Universität Bochum *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage*, der in der Reihe Forschungsberichte des Landes NRW (Hrsg. Minister für Wissenschaft und Forschung, Opladen 1988) veröffentlicht wurde.

⁸⁵Scheerer-Neumann (1981, 189) : „Wir haben hier also ein sehr ökonomisches Prinzip: durch die Speicherung einiger *definierender Merkmale* kann die Erkennung *aller* Versionen eines Buchstabens geleistet werden, obwohl die verschiedenen Versionen sich voneinander in *irrelevanten* Merkmalen unterscheiden.“

einer funktionalen Einheit das Ergebnis eines Lernprozesses, „d.h., dass der geübte Leser größere Einheiten codiert als der beginnende Leser.“⁸⁶ „Das artikulatorische Programm für das ‚laute‘ Lesen wird aufgrund der Information im auditiv-verbale Kurzzeitgedächtnis erstellt; es kann vor oder nach der semantischen Codierung abgerufen werden. ... „Beim ‚leisen‘ Lesen fällt die offene artikulatorische Reaktion fort; eine rudimentäre artikulatorische Reaktion ist in der Regel auch beim Erwachsenen nachweisbar...“ Die Stufe der semantischen Codierung ist die letzte Informationsverarbeitungsstufe, sie kann sich „zeitlich und funktional an die phonologische, aber auch direkt an die visuelle Codierung anschließen.“ (Scheerer-Neumann, 1981, 193). Lesen ist allerdings auch ohne phonologische Komponente und unter Verzicht auf die Segmentierungsprozesse möglich (vgl. Ausführungen zur logographemischen Strategie in Kap. 2.2.2), führt aber dann zu ungenauen Ergebnissen.

Die Autorin stellt abschließend die Frage nach der Kontextausnutzung. Obwohl noch viele Fragen beim Kenntnisstand von 1981 als offen angesehen werden, sind „zur Erklärung der Kontextausnutzung zwei Mechanismen an(zu)nehmen: Einmal ein relativ passiver Effekt, der als Folge einer semantischen Erregungsausbreitung zu verstehen ist: Ohne dass der Leser sich mögliche Folgewörter ausdenkt, würde so die Schwelle für das Wort „Gras“ erniedrigt, wenn vorher das Wort „grün“ zu lesen war. Der zweite Mechanismus wäre eine aktive Hypothesenbildung (vgl. Goodman, 1968): Der Leser bildet aufgrund des Kontextes und einiger Merkmale eines Wortes, die er schon peripher erkennen kann, eine konkrete Hypothese, die danach überprüft wird. In der Überprüfungsphase laufen beim genauen Lesen – wenn auch beschleunigt – die gleichen Teilprozesse ab, die wir auch beim Lesen isolierter Wörter annehmen.“ (Posner & Snyder, 1975, 194).

Auch nach dem 1998 in zweiter Auflage erschienenen Standardwerk der Wiener Forscher Klicpera und Gasteiger-Klicpera zur Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten behalten die o.a. Ansichten der nordrhein-westfälischen Forscherin Scheerer-Neumann ihre Gültigkeit.

Klicpera und Gasteiger-Klicpera belegen durch viele Untersuchungen, die vor 1990 im anglo-amerikanischen Raum durchgeführt wurden, den Wortüberlegenheitseffekt im Leseprozess. Die Bildung eines stabilen Codes und die Art der Codierung sichern diesen Überlegenheitseffekt, der es dem geübten Leser erlaubt, 250-300 Wörter pro Minute zu lesen (Klicpera &

⁸⁶Die Autorin fährt auf S. 193 fort: „Auch beim Erwachsenen darf die Größe der Segmente nicht als invariante Eigenschaft des Systems gelten, sondern als variable Größe, die im Sinne einer Strategie vom Leser eingesetzt werden kann.“

Gasteiger-Klicpera, 1998). Durch die Bildung dieses Codes wirken im aktuellen Wahrnehmungsvorgang bottom-up-Prozesse (Identifizierung bestimmter Merkmale) und top-down-Prozesse (Hypothesenbildung durch teilweise aktivierte Segmente) besonders effektiv zusammen.

Auch die neueren Netzwerkmodelle der Sprache unterstützen Scheerer-Neumanns Ansichten, dass nicht ganz sicher ist, ob eindeutig entweder Silben oder bestimmte Buchstabenverbindungen oder Morpheme die bevorzugten Verarbeitungseinheiten darstellen. „Diese Modelle verzichten sowohl auf die Annahme von Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln wie auf die Annahme eines einheitlichen mentalen Lexikons...“⁸⁷ Ebenso befindet sich die Sichtweise von Scheerer-Neumann nicht im Widerspruch zum bekannten Modell von Coltheart (1978).⁸⁸ Coltheart war der Meinung, dass einem Leser prinzipiell zwei Zugangswege zur Verfügung ständen. Bei bekannten Wörtern werde das Schriftbild orthographisch kodiert und ein unmittelbarer Kontakt zum lexikalischen Eingang ermittelt. Über diesen Eintrag werde dann die Aussprache des Wortes ermittelt. Bei unbekanntem Wörtern erfolge eine phonologische Rekodierung der einzelnen Buchstaben und Buchstabengruppen, von der aus eine Aussprache der Wörter möglich ist. Zuvor muss eine Unterteilung der Worte in Grapheme stattfinden. In der Folge kann dann die Identität und Bedeutung der Worte erfasst werden. So kann gesagt werden, dass G. Scheerer-Neumann bereits Ende der 70er-, Anfang der 80er Jahre in Deutschland ein Modell des Leseprozesses vertrat, das in wesentlichen Aussagen richtungweisend für die Analyse der gestörten Teilprozesse bei lese-rechtschreibschwachen Kindern dienen konnte. Die Ergebnisse aus der Leseprozessforschung wurden teilweise auf das Rechtschreiblernen übertragen. „In gewisser Weise ist das Rechtschreiben das Spiegelbild des Worterkennungsvorgangs beim Lesen. Ähnlich wie z.B. beim mündlichen Lesen visuelle Informationen über eine Buchstabenfolge in eine Phonemfolge umgewandelt werden, so wird beim Schreiben nach Diktat ein vorgesprochenes Wort in eine Buchstabenfolge übertragen.“

⁸⁷ Klicpera & Gasteiger-Klicpera, (1998, 21) In diesen Modellen werden die verschiedenen Informationen, die wir über die Wörter haben, in getrennten (modularen) Netzwerken gespeichert, die jeweils über Zuordnungswege miteinander verbunden sind. In dem von Seidenberg und McClelland (1989) vorgestellten Modell...wird davon ausgegangen, dass es eine innere Repräsentation von orthographischen, phonologischen und semantischen Informationen gibt. Diese Repräsentationen, etwa der orthographischen Informationen, stellen jedoch keine Eins-zu-Eins-Entsprechung der Buchstabenfolge dar, vielmehr werden die Wörter in sich überlappende Sequenzen von Buchstaben zerlegt, die ihrerseits wieder jeweils nur einen Teil der Information jedes Buchstabens einer Sequenz speichern. So aktiviert ein Wort eine große Anzahl an internen orthographischen Repräsentationseinheiten. Das Aktivitätsmuster im Netzwerk erlaubt in seiner Gesamtheit eine sichere Identifikation der Buchstabenfolge eines Wortes. Das Modell kommt somit ohne die Vorstellung eines mentalen Lexikons aus.“

⁸⁸ Vgl. auch Klicpera & Gasteiger Klicpera, (1998, 32) Die Autoren fassen das Modell der zweifachen Zugangswege zusammen.

(Scheerer-Neumann, 1981, 96). Allerdings wäre dies nur bei lautgetreuer Schreibung problemlos möglich, im Deutschen und erst recht im Englischen können die meisten Phoneme durch eine größere Anzahl von Graphemen dargestellt werden. Ein Modell der zweifachen Zugangswege unterscheidet verschiedene Eingangsinformationen (Diktat, abzuschreibender oder selbstformulierter Text) und zwei Verarbeitungsvorgänge.

Beim lexikalischen Weg wird ein Wort unmittelbar vom visuellen oder akustischen Eingangssystem erkannt und ans kognitive System weitergeleitet, dass sofort die graphemische Ausgangsinformation hervorruft. Dies gilt sowohl bei bekannter Bedeutung der Wörter wie auch assoziierbaren Pseudowörtern. Bei nicht lexikalischen Verarbeitungsmöglichkeiten von Wörtern, die bei allen unbekanntem oder wenig geübten Wörtern eintritt, ist die Phonem-Graphemumwandlung von zentraler Bedeutung. Als basale Einheit für die Zuordnung wird die Silbe angenommen (Scheerer-Neuman, 1981, 100).

In jedem Fall muss das Rechtschreiben lernende Kind die Phonem-Graphem-Zuordnung erlernen, wobei der phonologischen Analyse eines Wortes eine zentrale Bedeutung zukommt.

Nach der Kenntnis der häufigsten Phonem-Graphemzuordnungen und deren Kontextabhängigkeit, die sich im Aufbau eines Sichtwortschatzes manifestiert, ist die Ausbildung weiterer Teilfertigkeiten gefragt. Es geht um die Entdeckung von Regelmäßigkeiten von Graphemfolgen und Analogien, um das Erfassen orthographischer Regelmäßigkeiten und um das Erkennen von Regelmäßigkeiten bei der Wortbildung, der Morphemzusammensetzung und um syntaktisches Wissen. Neben der grundlegenden Einsicht in die Funktion und Struktur der Schrift als Voraussetzung für das Lesenlernen, zu der zunächst die Entwicklung des Verständnisses für die Merkmale schriftlicher Texte und die Bedeutung von Lesen und Schreiben gehört, ist etwa zu Schulbeginn die Entwicklung der metalinguistischen Bewusstheit vonnöten.⁸⁹ Bezieht man metalinguistische Fähigkeiten auf die unterschiedlichen Verarbeitungseinheiten, so lassen sich vier Kategorien unterscheiden:

1. *Syntaktische Bewusstheit*: „Kinder unterteilen Sätze zuerst in semantische Einheiten, danach in die Subjekt- und Verbphrase, bevor sie in der Lage sind, die Sätze in einzelne Wörter zu gliedern. Bis in die ersten Schulklassen hinein fällt es Kindern jedoch schwer, Funktionswörter...von Inhaltswörtern abzutrennen.“
2. *Wortbewusstheit*: Während implizites Wissen um die Gliederung der Sprache in Wörter von früh an vorhanden ist, bildet sich das explizite Wissen oft erst unter Verweis auf die Schrift, z.B. beim Schreibenlernen, heraus.

⁸⁹ Erst ab dem 5. oder 6. Lebensjahr entwickeln Kinder die Fähigkeit, sprachliche Vorgänge zu reflektieren, was man auch als metalinguistische Fähigkeit bezeichnen kann. (Vgl. Scheerer-Neumann, 1981, 33-36).

3. *Phonologische Bewusstheit*: „Die Teilung von Wörtern in Silben und von Silben in Phoneme ist im Allgemeinen erst möglich, nachdem die Kinder einigermaßen Sätze in Wörter gliedern können. Bei Schuleintritt ist der Entwicklungsstand sehr unterschiedlich.
4. *Pragmatische Bewusstheit*: Hier handelt es sich um „die Fähigkeit, auf die Verständlichkeit einer Mitteilung achten zu können sowie auf die Beziehung zwischen mehreren Sätzen und...den Aufbau eines Textes.“ (Scheerer-Neumann, 1981, 36 ff).

Der prozessorientierte Ansatz erlaubt, Subgruppen von lese-rechtschreibschwachen Kindern zu bilden, je nachdem auf welcher Stufe und bei welcher Teilfertigkeit Kinder versagen.

Übereinstimmend mit der großen Anzahl von anglo-amerikanischen Forschungen, deren Ergebnisse bei Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1998) beschrieben werden, haben lese-schwache Kinder erhebliche Schwächen beim Worterkennen und in sehr geringem Maße liegt die Störung im Bereich der Kontextausnutzung und Hypothesenbildung (Scheerer-Neumann, 1981). Ein Großteil von ihnen versagt bei der phonologischen Rekodierung, die den entscheidenden Schritt beim Lesenlernen darstellt. „Diese Probleme scheinen damit zusammenzuhängen, dass die schwachen Leser nicht genügend Einsicht in den Aufbau der Sprache gewinnen, dürften jedoch auch mit einer mangelnden Automatisierung des phonologischen Rekodierungsvorgangs zusammenhängen.“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, 229).

Verharren Kinder durch die mangelnde Fähigkeit z.B. der Phonem-Graphemzuordnung im alphabetischen Stadium, so ist zunächst eine leichte Verzögerung im Lese-Rechtschreibprozess zu beobachten. Beim Übergang vom alphabetischen Stadium in das orthographische Stadium wächst bei einer ungestörten Entwicklung die Fähigkeit zur Erfassung und parallelen Verarbeitung von Buchstabenfolgen. Ein lese-rechtschreibschwaches Kind, das das alphabetische Stadium nur unzureichend durchläuft, ist weiterhin zu einer sequentiellen und damit zeitraubenden Verarbeitung von Einzelbuchstaben sowohl beim Lesen wie auch beim Schreiben genötigt. Es hat Probleme damit, Regelmäßigkeiten in Graphemfolgen zu erkennen und/oder zu behalten.

Die verschiedenen Teilfertigkeiten, die das Kind beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens erwirbt, befruchten sich normalerweise gegenseitig, so dürfte z.B. „das Schreiben in den Anfangsphasen der Auseinandersetzung mit der Schrift für die Entwicklung des Lesens von großer Bedeutung sein. Später erweist sich hingegen die Leseerfahrung der Kinder als überaus wichtig, damit die Kinder ein umfangreicheres Wissen über die Schreibweise von Wörtern erwerben.“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, 230). Umgekehrt potenzieren sich bei mangelhaften oder stark verzögerten Erwerb einer Teilfertigkeit Schwierigkeiten. Durch

die fehlende Wechselwirkung kommt es nicht zu ausreichender Kompetenz, die dem Kind erlauben würde, auf die jeweils nächsthöhere Stufe der Verarbeitung und des Verstehens zu kommen.⁹⁰ Aufgrund der fehlenden Kompetenz kommt es zu keiner Automatisierung der Basisprozesse. Die Aufmerksamkeit bleibt an die nur mühsam erreichte Basisstufe gebunden, da bei diesen Kindern - im Vergleich zu ihren normal entwickelten Altersgenossen – weitgehend unbewusst ablaufende Prozesse bewusst ablaufen müssen und die volle Aufmerksamkeit fordern.

Einige der Fragen, was genau die Automatisierungsprozesse bei lese-rechtschreibschwachen Kindern verzögert, konnte bis 1990 durch neuropsychologische Forschungsergebnisse geklärt werden. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

2.4.4.2 Der neuropsychologische Ansatz

Welche neuropsychologischen Voraussetzungen und Stützfunktionen sind für das Erlernen des Lesens und Schreibens erforderlich, welche Störungen sind möglich? Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten. Viele weitgestreute Zellgruppen in verschiedenen Hirnarealen müssen beim Erlernen des Lesens und Schreibens effektiv zusammenarbeiten. Neben visuellen und auditiven sind sensorische Informationen zu verarbeiten und passende motorische Reaktionen müssen erzeugt werden. Die Informationsverarbeitung erfolgt nicht allein in mehreren Arealen des Großhirns, sondern auch des Stammhirns und des Kleinhirns. Dieser Prozess der Wahrnehmungsverarbeitung ist kein einfaches Reiz-Reaktionsmuster, in dem das Gehirn lediglich Informationen aus den jeweiligen Rezeptoren in Auge, Ohr, Haut, Sehnen, Gelenken und Muskeln aufnimmt und automatische Reaktionsmuster erzeugt, vielmehr filtert und sortiert, vergleicht und deutet es Reize, verstärkt oder hemmt sie und integriert sie letztendlich. Diese Integrationsfähigkeit entwickelt sich mit steigendem Alter und Umwelt-erfahrungen. In der Regel verarbeitet das menschliche Gehirn von der Geburt bis zum Alter von vier Monaten Seh-, Hör- und Bewegungserfahrungen nur unilateral, also sind z.B. beidäugiges Sehen und koordinierte Bewegungen von Armen und Beinen noch nicht möglich. Die spezifischen Sinneserfahrungen werden nur intramodal, also innerhalb jeden Wahr-

⁹⁰ Im Kapitel „Der Zusammenhang zwischen den Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens“ (Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1998, 168-172) führen die Autoren aus, dass jeweils fördernde Wechselwirkungen zwischen der mündlichen Lesefertigkeit und der Rechtschreibleistung, zwischen der Rekodierungsfähigkeit und wortspezifischen Kenntnissen - zumindest in der 1. Klassenstufe, zwischen dem Schreibenlernen als sequentiellm Prozess und dem Lesenlernen als analytische, segmentweise Rekodierungsstrategie im alphabetischen Stadium, zwischen der fortschreitenden Lesefähigkeit und dem orthographischen Stadium des Rechtschreibens, zwischen dem Leseverständnis und dem schriftlichen Ausdrucksvermögen bestehen. Weitere Wechselwirkungen, z.B. zwischen Leseerfahrung und Wortschatzerweiterung werden vermutet, können aber im Gegensatz zu den vorher genannten Wechselwirkungen noch nicht als empirisch gesichert gelten.

nehmungsbereiches selbst, gespeichert und noch nicht miteinander vernetzt. Die intermodale Verarbeitung wird erst nach vier Monaten möglich. Nun sind das visuelle Verfolgen von Bewegungen, die Auge-Hand-Koordination, das Identifizieren und Lokalisieren von Geräuschquellen, das Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen visuellen und auditiven Reizen, räumliches Orientierungs- und Vorstellungsvermögen und die Entwicklung eines Körperschemas zunehmend möglich. Etwa 18 Monate nach der Geburt können zeitlich aufeinanderfolgende Reize in ihrer Beziehung zueinander verarbeitet werden. Wenn der Ablauf einer Sequenz wahrgenommen wird und mit einer Serie von Reaktionen beantwortet werden kann, spricht man von serialer bzw. serieller Verarbeitung. Im Gehirn findet die intramodale Informationsverarbeitung in den sogenannten primären visuellen, auditiven, somatosensorischen, sensorischen und motorischen Zentren oder Feldern statt, die intermodale und serielle in sekundären und tertiären Feldern. Wahrnehmungsprozesse sind nicht nur Rezeption, sondern beinhalten aktive Such- und Konstruktionsprozesse, die von Antrieb, Wachheit (Vigilanz) und spezifischer Aufmerksamkeitssteuerung wesentlich beeinflusst werden. Zudem wirken hormonelle Veränderungen im Organismus und emotionale Zustände auf die Wahrnehmung ein.

Betrachtet man wie Ayres (1979) LRS als mangelhafte sensorische Integration, so lässt sich diese als Teilleistungsstörung oder Wahrnehmungsstörung oder auch sensorische Integrationsstörung bezeichnen. Graichen definierte 1973 eine Teilleistungsstörung als „Leistungsminderung einzelner Glieder innerhalb größerer funktionaler Systeme, die zur Bewältigung komplexerer Anpassungsaufgaben erforderlich sind.“ (Graichen, 1973, zit. in Barth, 2003). Für das erfolgreiche Erlernen des Lesens und Schreibens sind intakte komplexe psychische Funktionen wie z.B. Sprache, Gedächtnis, Sensomotorik, Konzentration, Emotionalität und Selbstvertrauen erforderlich. Bereits die Störung in der intramodalen Basisfunktionen eines Wahrnehmungsbereichs, erst recht in der intermodalen und seriellen Informationsverarbeitung können weitreichende Folgen nach sich ziehen.

Welche Wahrnehmungsbereiche im einzelnen sind unverzichtbar für das Lesen und Schreiben, welche Funktionsstörungen können auftreten? Als wichtigste Vorstufe des Lesen- und Schreibenlernens kann nach Beckenbach (2000) ein vollautomatisiertes Sprachgedächtnis bezeichnet werden. Um Sprache zu erkennen und zu verstehen, müssen die phonologischen, artikulatorischen und semantischen Verarbeitungseinheiten des Gehirns voll funktionsfähig sein. Zur auditiven Erfassung sind die Fähigkeit zur phonologischen Analyse, zur Konstanzwahrnehmung und der bereits verfügbare Sprachbesitz notwendig. Als phonologische Bewusstheit bezeichnet man das Verständnis dafür, dass Lautsprache in Einzellaute unterteilbar

und zeitlich strukturiert ist, die Selektion und Speicherung von Phonemfolgen selbst wird als auditive Diskriminierungsfähigkeit bezeichnet. Die phonologische Struktur der Sprache wird Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren bewusst. Sechsjährige können in der Regel richtig angeben, wie viele Laute in Wörtern hörbar sind.

Der Schriftspracherwerb im Schulalter erfordert Folgendes: Für das Lesen sind nicht nur visuelle Diskriminationsfähigkeit (visuelles Erfassen und Unterscheiden von Buchstaben), Raumlageerfassung (Erkennen der Raumlage einzelner Buchstaben z.B. b-d, p-q), die Formkonstanzbeachtung (Identifikation von Buchstaben unabhängig von Größe und Form) und eine sichere Zuordnung von Graphemen zu Phonemen notwendig, sondern auch viele Subfähigkeiten. Dazu gehören neben der oben ausgeführten Fähigkeit zur sicheren Lautdiskrimination z. B. Fähigkeiten zur Lautsynthese, zum Erfassen von Übergangswahrscheinlichkeiten sowie zur rhythmischen und melodischen Differenzierungsfähigkeit. Eine gute Sprachartikulation und saubere Sprechmotorik sowie das Aufgliedern können von Wörtern in Silben und das Erkennen von Reimen sind Vorläufer, die in der Vorschulzeit erworben werden. Soll sich die Lesefähigkeit steigern und der Leseprozess automatisieren, sind höhere Merkfähigkeits- und Gedächtnisleistungen für immer wiederkehrende Segmente, die eine stärkere Ausnutzung von Übergangswahrscheinlichkeiten und eine schnelle Hypothesenbildung ermöglichen, notwendig. Das Kind kann so von der alphabetischen zur orthographisch/ morphematischen Stufe des Schriftspracherwerbs überwechseln. Für das Rechtschreiben, das zunächst eine strenge sequentielle Vorgehensweise der Phonem-Graphemzuordnung - in der Regel zu Beginn sogar lautes Mitsprechen der Lautabfolge des zu schreibenden Wortes - erfordert, kommt zur Sprechmotorik die motorische Ausführung des Schreibaktes hinzu, die sowohl hohe Anforderungen an das visuell motorische Gedächtnis stellt und eine gut entwickelte Feinmotorik der Hand erfordert. Störungen in der Handmotorik und sensorischen Integration erfordern erhöhte Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung. Somit wirken alle Sinnessysteme beim Schriftspracherwerb zusammen. Störungen in nur einem Sinnessystem bzw. Wahrnehmungsbereich ziehen Störungen in anderen Bereichen nach sich. Bis 1991, dem Zeitpunkt der Endabfassung und des Erscheinens des zur Zeit gültigen LRS-Erlasses in Nordrhein-Westfalen waren noch nicht alle Wahrnehmungsbereiche und die darin möglichen Störfelder gründlich und methodisch sauber erforscht.

A. Warnke gibt in seinem Buch *Legasthenie und Hirnfunktion* (1990) einen Überblick über die damaligen Annahmen zur neuropsychologischen Genese von LRS, bevor er die Ergeb-

nisse einer eigenen, mehr als dreijährigen Untersuchung an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Philipps-Universität in Marburg darstellt.

Seine Ausführungen vermitteln ein Bild des Wissenstandes dieser Zeit und werden im Folgenden kurz wiedergegeben. Der Autor bezeichnet zunächst psychosoziale Einflüsse und defizitäre Unterrichtung als mögliche Ursachen für Legasthenie, kommt dann aber zum Schluss, dass zwar eine Häufung der LRS sowohl bei sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien als auch bei ungünstigen Unterrichtsbedingungen vorliege, es aber immer noch eine große Gruppe von lese-rechtschreibschwachen Kindern gebe, deren Schwierigkeiten keinesfalls durch diese Variablen erklärt werden könnten. Ausführlich wendet er sich dem neuropsychologischen Forschungsstand zu. Er scheidet einzelne Ansätze aus, die ihm nicht ausreichend empirisch abgesichert erscheinen. Dazu zählt für ihn der gestörte Aufbau funktioneller Hemisphärendominanz von an sich lateralisierten Hirnfunktionen.⁹¹ Ebenso hält er die Bedeutung von Dysfunktionen des optischen Apparates für die Genese von LRS für unklar. Als nicht empirisch widerlegt bezeichnet er Ergebnisse von Untersuchungen vor allem der 80er Jahre, die eine Dysfunktion intra- und interhemisphärischer Informationsverarbeitung, besonders der sequentiellen Reizverarbeitung und der sprachlichen Informationsverarbeitung nahe legten.

Elektrophysiologische Studien sagten nach seiner Meinung aus, dass „bei lese-rechtschreibschwachen Kindern Funktionen des Lesens und Schreibens kortikal in anderer Weise verarbeitet werden als bei schriftsprachlich sich normal entwickelnden Kindern.“ (Warnke, 1990, 14). Nach Untersuchungen Graichens (1978), die er zitiert, ist in der Genese von Teilleistungsschwächen eine Dysfunktion im Kodieren längerer sequentieller Einheiten bedeutsam. In Subgruppen legasthener Kinder seien auch immer wieder Sprachentwicklungsauffälligkeiten, wie Defizite in der Syntax, Wortfindung und Lautdiskrimination und im verbalen Gedächtnis aufgetaucht (Warnke, 1990).⁹² Ungenügende Gedächtnisstrategien seien

⁹¹ Warnke (1990, 13) führt dazu aus: „Die Befunde zur Lateralität bei Legasthenie haben HISCOCK und KINSBOURNE (1982) umfassend und kritisch zusammengefaßt. Aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischem Forschungsstand sei die Hypothese gestörter Lateralisierung als Ursache der Legasthenie nach wie vor unentschieden und eher als widerlegt anzusehen. Insbesondere sind es methodische Probleme mit Techniken des dichotischen Hörens und visueller Halbfeld-Untersuchungen, - die vorrangig in Untersuchungen zur Hemisphärenasymmetrie herangezogen wurden – die eine Bewertung der Ergebnisse erschweren. Einen guten Überblick zu den methodischen Mängeln dieser Messtechniken in der Legasthenieforschung gaben Pirozzolo, Rayner und Hynd (1983).“ Vgl. daher auch: Hiscock, M., Kinsbourne, M.: Laterality and dyslexia: a critical view. *Annals of Dyslexia* 32 (1982)177-228 und Pirozzolo, F.J., Rayner, K., Hynd, G.W.: The measurement of hemispheric asymmetries in children with developmental reading disabilities. In: Hellige, J.B. (ed.): *Cerebral Hemispheric Asymmetry: Method. Theory and Application*, New York (1983) 498-515

⁹² Warnke bezieht sich auf Untersuchungen von Pirozzolo, F.J.: *The neuropsychology of developmental reading disorders*. New York, 1979 und Vellutino, F. R.: *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge 1980.

auch in anderen Studien festgestellt worden.⁹³ Der methodische Ansatz von Untersuchungen zu Störungen der selektiven Aufmerksamkeit und Vigilanz beeinflussten die Untersuchungsverfahren von Warnkes eigener Studie.

Diese sollte die Frage beantworten, inwieweit „Schüler mit umschriebener Rechtschreibschwäche im Vergleich zu Schülern mit normaler schriftsprachlicher Entwicklung in der Verarbeitung visuell vorgegebener Reizketten verbalen und nichtverbalen Gehaltes unterlegen sind und inwieweit diesen gegebenenfalls unterschiedlichen Verarbeitungsweisen hirnelektrische Korrelate entsprechen.“ (Warnke, 1990, 89). Dabei ging Warnke sehr sorgfältig hinsichtlich der Auswahl vergleichbarer Gruppen vor. Er untersuchte je 30 rechtschreibun auffällige Jungen (Prozentrang >40 im WRT/DRT) und 30 Jungen mit umschriebener Lese-Rechtschreibschwäche (Prozentrang <15 im WRT/DRT) im Alter zwischen 9 und 12;11 Jahren. Alle Kinder hatten eine normale körperliche Entwicklung gehabt, keine neurologischen oder psychiatrischen Erkrankungen durchgemacht und bis dato eine normale Beschulung erhalten (kein Schul- oder extremer Lehrerwechsel bzw. Unterrichtsausfall). Sie wiesen einen Gesamt-IQ (gemessen mit dem HAWIK-R) von mindestens 85 auf. Beide Gruppen waren aus einer großen Anzahl von Schülern der 3. - 6. Klassen ausgewählt worden, die von ihren Lehrern als unauffällig bzw. auffällig in der Rechtschreibung benannt worden waren. Außerdem war die Familienanamnese in beiden Gruppen gleich unauffällig, so dass eine LRS in der Experimentalgruppe aufgrund von allgemeiner Minderbegabung, Behinderungen, Erkrankungen oder durch Deprivation und mangelnde Lese-Rechtschreibunterrichtung weitgehend ausgeschlossen war.

Durch rechnergesteuerte Verfahren war eine exakte zeitliche Vorgabe bei der Aufgabenstellung und Messung der Reaktion der Hirnaktivitäten der Probanden möglich. Außerdem wurden drei standardisierte Tests eingesetzt: Der Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2 (Brickenkamp 1978), Matching Familiar Figures (MFF) und das Wiener-Determinationsgerät (WDG). Rechnergesteuert wurde die einfache visuelle Reaktionszeit gemessen (Warnke, 1990). Es war Warnke sehr wichtig, Aussagen darüber machen zu können, „ob die Art der vorgegebenen visuellen Information (insbesondere der Grad des sprachlichen Gehalts der Information) sowie die Schwierigkeit der Aufgabenstellung (die Menge, der in einer Zeiteinheit zu verarbeitenden visuell vorgegebenen Information), die Verarbeitung bei Kindern mit Rechtschreibschwäche in anderer Weise beeinflusst als bei normal schreibenden Schülern.“ (Warnke, 1990, 89). Durch seine Versuchspläne konnten beide Gruppen zum Teil

⁹³ Warnke führt hier u.a. Klicpera, (1985) an.

mit einem ihrem sonstigen Niveau angemessenen gleichen Schwierigkeitsgrad konfrontiert werden, so dass die schlechteren Ergebnisse der rechtschreibschwachen Schüler nicht als Resultat einer allgemeinen Überforderung interpretiert werden konnten, sondern wirklich als Resultat ihrer Lese-Rechtschreibschwäche.⁹⁴

Die Ergebnisse seiner Studie, die von 1986-1989 an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde, ließen folgende Defizite in der Verarbeitung visueller Information bei normal intelligenten rechtschreibschwachen Kindern deutlich werden:

- Lese-rechtschreibschwache Kinder haben bereits ein deutlich verlangsamtes Tempo bei der Verarbeitung einfacher Lichtreize.
- Sie können langsamer und seltener ein definiertes graphisches Element aus einer räumlich-seriell angeordneten Information entnehmen.
- Sie zeigen eine verminderte Diskriminationsleistung bei zeitlich-serieller Informationsvorgabe.
- Das signifikant verlangsamte Verarbeitungstempo besteht auch bei beliebig langer Verarbeitungszeit.
- Die relative Verarbeitungsschwäche ist abhängig von der Art der Information, sie beginnt erst bei Aufgaben, die eine visuell-sequentielle Verarbeitung graphischer Elemente voraussetzen und wird größer, je mehr verbale Umkodierungen bzw. verbale Lösungsstrategien aufgabenrelevant sind. Sie besteht nicht bei figürlich bildhafter Information – hier sind lese-rechtschreibschwache Kinder ebenbürtig.
- Das Ausmaß der Unterlegenheit in der Verarbeitung visuell vorgegebener räumlich-serieller Information vergrößert sich bei erhöhter Aufgabenschwierigkeit, wobei die Dauer der visuell vorgegebenen Information keine spezifische Rolle spielt.
- Die hirnelektrische Aktivierung nimmt mit dem Leistungsniveau signifikant zu, dabei erfolgt der Vigilanzanstieg im Vergleich zur Kontrollgruppe sehr rasch, so dass rechtschreibschwache Kinder bereits auf niedrigem Verarbeitungsniveau ein nicht mehr steigerbares maximales Vigilanzniveau erreichen (Warnke, 1990, 166-169).

Damit war die Gruppe der von Warnke untersuchten rechtschreibschwachen Kinder gegenüber der Gruppe schriftsprachlich normal entwickelter Kinder „in spezifischer und komplexer Weise verlangsamt und qualitativ unterlegen in der Verarbeitung visuell vorgegebener Informationen, die der Schriftsprachleistung und ihrem Erwerb immanent sind.“

⁹⁴ Warnke (1990, 103): Der dynamische Testblock hatte die Aufgaben so ausgelegt, „dass sich die Anforderungen nach jeder Antwort des Kindes der aktuellen Leistungsfähigkeit der Versuchsperson anpassen. Die Anpassung der Aufgabenanforderung an die Leistungsfähigkeit des Kindes wurde auf folgende Art erreicht: die Länge der Zeichenkette blieb konstant, bei richtig gelöstem Kettenvergleich wurde der time out um 10% verkürzt, bei Fehlerreaktion wurde der time out um 10% verlängert. Mit dieser Testanordnung wurde erreicht, dass die subjektiven Anforderungen bei den Kindern in etwa gleich wurden dadurch, dass das Verhältnis von falschen zu richtigen Reaktionen für jedes einzelne Kind bei 1 lag.“

Warnke zog daraus die Schlussfolgerungen, dass rechtschreibschwache Kinder durch ihre verlangsamte Verarbeitung in signifikant häufigerem Maße gezwungen waren, „sich bereits einer neuen Information zuzuwenden, bevor die vorausgehende Reizverarbeitung abgeschlossen war.“⁹⁵

Insgesamt sieht er den Erklärungsansatz der Ergebnisse seiner Untersuchung darin, *„daß eine Ursache für die umschriebene schriftsprachliche Lernstörung in der Gleichzeitigkeit bzw. Kombination von Dysfunktionen räumlich- und/oder zeitlich sequentieller Reizverarbeitung, verlangsamter Informationsverarbeitung und Defizite verbaler Verarbeitungsmechanismen und damit Mängeln sprachlicher Lösungsstrategien liegt, wobei Interferenzeffekte und – in geringem Ausmaß – Kapazitätsdefizite der Informationsverarbeitung eine Rolle spielen könnten* (Warnke, 1990, 174).

Damit versteht er sein Erklärungsmodell als eine Möglichkeit „zahlreiche heute noch unverknüpfte experimentelle Befunde zur Genese der umschriebenen Lese-Rechtschreibschwäche zusammenzuführen und bislang als widersprüchlich gedeutete Befunde (zu) integrieren.“ (Warnke, 1990, 174) „Die Ergebnisse sprechen für die Annahme, dass bei der umschriebenen Störung des Lesens und Rechtschreibens gleichzeitig bei einem Kind Defizite zusammentreffen, die zeitliche und sequentielle, visuelle und verbale Funktionen der Verarbeitung schriftsprachimmanenter Informationen betreffen. Wie die intakte Kombination dieser Funktionen den Schriftspracherwerb ermöglicht, so wäre die Kombination ihrer Störung dann jene spezifische Disposition, welche die umschriebene Rechtschreibschwäche als Teilleistungsschwäche manifest werden läßt.“ (Warnke, 1990, 178). Nach Warnke ließen sich so die Vielfalt der Erscheinungsformen und Ausprägungsgrade erklären, die bisher in sich ausschließende Subgruppen (z.B. als visuell- oder auditorisch-wahrnehmungsgestörte oder sprachgestörte Legastheniker) dichotomisiert worden waren. Auch Befunde, die sich hinsichtlich der Teilfunktionen der Schriftsprachleistung ergeben, z.B. aus Untersuchungen zu sequentiellen oder zentralen sprachabhängigen Verarbeitungsstörungen oder zu Kapazitätsdefiziten, ließen sich durch dieses Modell miteinander verbinden. Wenn man inadäquate Verarbeitungsstrategien als primäre Ursache der umschriebenen

⁹⁵ Warnke (1990, 171) sieht seine Befunde in Übereinstimmung zu Annahmen Klicperas, der (nach Warnke) eine Entstehungsmöglichkeit für LRS darin erblickt, „daß visuelle Informationen zu langsam kodiert und dadurch die Positionen der graphischen Einzelemente in der Buchstabenfolge eines Wortes nicht adäquat gespeichert werden.“ Zudem seien durch die Inadäquatheit von verlangsamter Reizverarbeitung und rascherer Reizvorgabe Konfusionen möglich, die sich in „Informations-Interferenzen in der Verarbeitung räumlich und/oder zeitlich sequentieller Informationsketten“ ausdrücken.. Diese Annahmen decken sich nach Warnke auch mit Befunden von (Graichen, 1978).

Rechtschreibschwäche annimmt⁹⁶, so lassen sich die inadäquaten Lösungsstrategien mit Warnkes Modell dann als eine sekundäre Folge verstehen, die für das betroffene Kind die jeweils „effektivste kompensatorische Möglichkeit, schriftsprachliche Anforderungen zu verarbeiten“, darstellen (Warnke, 1990, 175).

Damit kann dieses Modell als durchaus vereinbar mit den Forschungen der Stadien und Strategien des Schriftspracherwerbs betrachtet werden und einen neurobiologischen Erklärungsansatz für die Ursachen inadäquater oder einseitiger Lösungsstrategien liefern. Ebenso liefern die Ergebnisse Warnkes hinsichtlich des raschen Anstiegs des Vigilanzniveaus bei lese-rechtschreibschwachen Schülern zu einem Maximum, auf dem zwischen mittlerem und höchstem Leistungsniveau keine signifikante Vigilanzsteigerung mehr berechenbar war, eine Erklärung dafür, dass bei bereits niedrigem Leistungsniveau eine Tendenz zu maximaler hirnelektrischer Aktivierung besteht. Da durch Warnkes dynamische Testung nicht Frustration infolge vermehrter Fehlererfahrung als Erklärungsursache für diese Steigerung angesehen werden kann, ist „die vorzeitige maximale Aktivierung als mögliche Überforderung durch die Aufgabenstellung“ zu sehen.⁹⁷ Mit diesem Ergebnis ließen sich auch die bei Klicpera durch die fehlende Automatisierung entstehenden Aufmerksamkeitsprobleme lese-rechtschreibschwacher Kinder zumindest für einzelne Kinder erklären.⁹⁸ Für eine verminderte Leistungsfähigkeit bei stark erhöhter Vigilanz spricht auch das Gesetz von Yerkes und Dodson, das M. Spitzer über ein Jahrzehnt später anführt, und nachdem bei zunehmender Erregung die Leistungsfähigkeit zunächst zunimmt und ein Optimum erreicht, dann aber bei weiterhin hoher Erregung wieder abnimmt.⁹⁹

Erst 1990, also im Erscheinungsjahr von Warnkes Veröffentlichung, wurden erste Experimente durchgeführt, die zwischen allgemeiner Aufmerksamkeit, also Vigilanz und selektiver Aufmerksamkeit unterschieden. Dabei stellte sich heraus, dass die Vigilanz für das Lernen zwar eine Grundvoraussetzung ist, das ausschlaggebende jedoch die selektive Aufmerksamkeit ist, die uns hilft, „bestimmte Stimuli bevorzugt zu behandeln und ihre Wahrnehmung

⁹⁶Warnke rekurriert hier auf Untersuchungsergebnisse von Marx, H: *Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeit*. Edition Psychologie, Weinheim, 1985

⁹⁷Warnke (1990, 176) führt dort weiter aus: „Die hirnelektrische Überaktivierung wäre dann eine sekundäre Erscheinung in Reaktion auf die gestörten bzw. nicht erfolgreichen primären Informationsverarbeitungsprozesse. Ob diese hirnelektrische Überaktivierung zusätzlich eine optimale Informationsverarbeitung bei lese-rechtschreibimmanenten Aufgabenstellungen beeinträchtigen kann, bleibt offen.“

⁹⁸„Im Einzelfall sind „paradoxe“ Verläufe zu beobachten, da bei einzelnen Kindern die Zunahme der relativen Alphareduktion (die typisch für einen Vigilanzanstieg ist /Erklärung d. Verf.) nicht mit erhöhter Testleistung, sondern mit Leistungsverminderung variiert.(Warnke 1990, 175)

⁹⁹Dargestellt im Kapitel „Vigilanz“ bei Spitzer (2002)

dadurch überhaupt zu ermöglichen“ (Spitzer, 2002, 143). Sie ist einem Scheinwerfer vergleichbar, der bestimmte Objekte oder Orte ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit rückt. Störungen der selektiven Aufmerksamkeit, die eine LRS begünstigen, waren 1990 daher noch nicht untersucht. Eine Störung der Daueraufmerksamkeit und verminderte Vigilanz war nach Warnke bei lese-rechtschreibschwachen Kindern aber nicht gegeben.

Mit Warnkes Ergebnissen wurde eine neue neuropsychologische Sicht der Lernprozesse bei gestörtem Schriftspracherwerb möglich, die sich von der Sicht der ‚klassischen‘ medizinischen Legasthenieforschung unterschied. In der Folge sollten etliche Untersuchungen auf diesem Gebiet den neuropsychologischen Aspekt der LRS noch stärker präzisieren. Ebenso wurden neue Erkenntnisse durch diese Forschungsrichtung hinsichtlich selektiver Aufmerksamkeit, Emotionen, Stress, Motivation und kritischen Perioden für das Erlernen bestimmter Fähigkeiten gewonnen und damit Faktoren wissenschaftlich überprüft, die einen erheblichen Einfluss auf das Lernen allgemein haben. Da diese und andere Untersuchungen, z.B. zur heute als hochbedeutsam für eine LRS gewertete phonologische Diskriminierungsschwäche erst nach der Veröffentlichung des nordrhein-westfälischen LRS-Erlasses von 1991 stattfanden, werden sie an späterer Stelle in dieser Arbeit diskutiert werden (vgl. Kap. 6.1.1).

2.4.4.3 *Der interaktionistische Ansatz*

Die Arbeiten von D. Betz und H. Breuninger (Universität/GHS Essen) können als Beginn einer als interaktionistisch oder systemisch zu bezeichnenden Sichtweise der LRS angesehen werden. Das Autorenteam betrachtete LRS als spezielle Form einer Lern- und Leistungsstörung. Lernen wird von ihnen als ein interaktiver Prozess gesehen, dessen Struktur durch drei Systemgrößen geprägt ist: das Selbstwertgefühl des Schülers (S), die gezeigte Leistung (L) und die Umwelt (U) zu der Eltern, Lehrer und Mitschüler gehören.¹⁰⁰ Jede Variable, die Einfluss auf den Lernprozess beim Schriftspracherwerb haben könnte, wird zunächst als gleichwertig betrachtet. Ihre Bedeutung wird an der Wirkung festgemacht: Je mehr Variablen von ihr beeinflusst werden, desto bedeutender ist ihre Stelle im Wirkungsgefüge. Auslösende Variablen können neurologische Defizite sein, aber auch z.B. Reifungsverzögerungen, sowie

¹⁰⁰ Das Essener Modell stellte H. Breuninger 1980 in ihrer Dissertation im Fachbereich 2 der GHS Essen: *Lernziel Beziehungsfähigkeit. Die Verschränkung von praxisnaher Ausbildung (für Lehrer) und gezielter Hilfe (für lese-rechtschreibschwacher Schüler)* dar.

Einen Ratgeber für Eltern und Lehrer zur Lese-Rechtschreib-Schwäche verfassten H. Breuninger und D. Betz 1982: *Jedes Kind kann schreiben lernen*.

Ebenfalls 1982 erschien die theoretische Grundlegung und das Standardprogramm: Betz & Breuninger: *Teufelskreis Lernstörungen*. Dieses Werk erfuhr bis heute 5 Auflagen. Dieser Arbeit liegt die 5. Auflage (1998) zugrunde.

besondere psychologische, soziale oder pädagogische Gegebenheiten. Ist einmal eine bestimmte Vernetzung zustande gekommen, so entstehen Kreis- oder Spiralprozesse, die sogar weiterbestehen können, wenn das auslösende Moment verschwindet. Damit erhält die Frage nach der Ursache ein geringeres Gewicht, da selbst nach ihrer Eliminierung in vielen Fällen die Lern- und Leistungsstörung beibehalten wird. Dies trifft natürlich nicht auf alle Fälle zu, ein unerkanntes und unbehandeltes Defizit kann durchaus immer wieder erneut in negative Kreisprozesse hineinführen. Graphisch werden die drei Systemgrößen Selbstwertgefühl, Leistung und Umwelt als Blöcke dargestellt, die miteinander in Form eines Dreiecks verbunden sind. Pfeile als Symbole für Wirkgrößen führen zum jeweils nächsten Block und von dort aus zurück. Eine positive Lernstruktur ist dadurch gekennzeichnet, dass Auswirkungen der drei Systemgrößen S, L und U aufeinander positiv sind: So symbolisiert der Pfeil LS Erfolgsgefühl nach vollbrachter Leistung, die die Selbstachtung stärkt, der rückführende Pfeil SL Funktionslust und freiwilliges Üben nach erfolgreicher Leistung und gesteigerter Selbstachtung. Die Pfeile LU und UL stehen für Bestätigung und Stolz durch die Umwelt bei guter Performanz und hohe positive Erwartungen der Umwelt an die zukünftigen Leistungen. Während der Pfeil US das Zutrauen der Umwelt anzeigt, zeigt der Pfeil SU seinerseits das Vertrauen eines Schülers zu seiner Umwelt an. In dieser Vernetzung kommt ein gesundes Selbstvertrauen, eine von Vertrauen geprägte Kommunikation mit der Umwelt und ein Zuwachs von Leistungen und Ressourcen an Fähigkeiten und Fertigkeiten zustande und erhält sich in Kreisprozessen. Nicht so in der negativen Lernstruktur, die sich nicht nur in Kreisprozessen erhält, sondern spiralförmig verschlimmern kann. Betz und Breuninger sprechen von einem „Lawineneffekt“ und zeigen vier Stadien der Entwicklung auf:

1. Stadium

Aufgrund eines Ausgangsdefizits, das temporär vorhanden ist (z.B. durch Entwicklungsverzögerungen, Nachwirkungen eines Umzugs, akute emotionale Störungen) oder chronisch besteht (z.B. sensorische Defekte, neurologische Dysfunktionen, Milieuschäden) kommt es zu einem sichtbaren Leistungsdefizit. Kann das Defizit durch entsprechende Förderung oder Hilfe ausgeglichen werden, entwickelt sich keine negative Lernstruktur. Zu dieser kommt es, wenn das Kind keine Hilfe bekommt und der Defekt für es selbst unerklärlich bleibt.

2. Stadium

Das Kind beginnt sich eigene Erklärungen für sein Versagen zurechtzulegen: „Ich bin unkonzentriert!“ „Ich will eben nicht!“, die dann zur „self-fulfilling prophecy“ werden. Die negativen Glaubenssätze schwächen das Selbstwertgefühl und führen zu Vermeidungsreaktionen. Mangelnde Leistung wird von der Umwelt mit Enttäuschung quittiert und als mangelnder Leistungswille interpretiert, dem mit Druck und Vorwürfen begegnet wird, was als Reaktion oft Verzweiflung und Resignation auf Seiten des Kindes erzeugt, wie auch zu Kompensationshandlungen führt, die die gewünschte Anerkennung bringen

sollen. Neben diesen unmittelbaren Wirkungen treten auch mittelbare im Leistungsbereich auf: Durch das Vermeiden von Leistung und Übung entstehen Lücken, die verlangsamte Automatisierung zeigt sich im Tempoverlust. Die Frustration steigt, das Selbstvertrauen sinkt.

3. Stadium

Durch die entstandenen Lücken bildet sich nunmehr eine deutliche Leistungsstörung heraus. Interne Ressourcen wie Wissen und Fertigkeiten, Techniken und Strategien fehlen als Voraussetzungen für Leistungen. Dem Kind ist bewusst, dass es durch Vermeidung zu diesen Lücken gekommen ist, es macht sich selbst Vorwürfe. Ebenso entwickelt es Ängste, die zu erneuter Blockierung folgen. Dadurch sinkt die sichtbare Leistung und neue Lücken entstehen: Ein negativer Kreislauf entwickelt sich. Entsprechend wachsen Enttäuschung und Repression durch die Umwelt, denen mit Kompensationshandlungen oder Resignation begegnet wird. Es kommt zu Stresssymptomen, Vermeidungsverhalten, Konzentrations- und Verhaltensstörungen, zu Schul- und Versagensangst.

4. Stadium

Die misserfolgsorientierte Motivationslage wird sichtbar. Die Kinder hören auf, sich Erfolge überhaupt zuzutrauen, treten diese trotzdem ein, werden sie Glück oder Zufall zugeschrieben, nicht aber dem eignen Können. Reaktionsweisen, die weitere Misserfolge unausweichlich machen, verstärken sich. Bei den Erwachsenen geht der Glaube an die Leistungsfähigkeit des Kindes verloren, es kommt zu einem allgemeinen Misstrauen. Das Selbstwertgefühl der Kinder ist „im Keller“, die Lernbereitschaft gelähmt, das Kind tief entmutigt.

Nur der Ausgleich eines temporären Defizits im ersten Stadium verspricht nach diesem Modell eine schnelle Lösung des Problems und die Möglichkeit des Erhalts oder schnellen Wiederaufbaus einer positiven Lernstruktur. Bereits im zweiten Stadium bringt zum Beispiel Förderunterricht nur Erfolge, wenn der Schüler sie als echte Hilfsangebote sieht und nicht als Schikane erlebt. Betz/Breuninger sprechen hier ein in ihren Augen „klassisches pädagogisches Missverständnis“ an: Der „Lehrer vergißt, daß es nicht darauf ankommt, was *er* beabsichtigt, sondern darauf, wie es der *Schüler* erlebt (1998, 45)¹⁰¹ Sind erst die Kreisprozesse im zweiten Stadium in Gang gekommen, so hat sich das System selbständig gemacht, „es braucht keine „Zufuhr“ von außen mehr, sondern ist zu einem „Teufelskreis“ geworden. „Mehr noch:

¹⁰¹ Betz/Breuninger (1998, 44) führen dazu aus: „Der Einfluß, den der Betreuer nimmt, wird hier zu einer „inneren Variablen“ des *Schülers*! Dies geschieht durch einen Interpretationsprozess, an dem die Wahrnehmung, insbesondere aber Deutungen auf dem Hintergrund der gesamten früheren Biografie, und natürlich speziell der früheren Erfahrungen des Schülers mit dem Betreuer, beteiligt sind.

Was beim Schüler wirksam wird, ist nur diese innere Variable. Es ist gleichgültig, was der Betreuer meint oder vorhat, beim Schüler „kommt an“, was nach der Umsetzung übrig bleibt. Insbesondere kann die Interpretation selbst nicht durch den Betreuer gesteuert werden, sie ist ein kognitiver Prozess, der im Schüler abläuft.“

Es ist eigentlich eine „Teufelsspirale“, denn das System arbeitet mit Verstärkung. Repressionen und Kompensationen eskalieren, bis Extremwerte erreicht sind.“ (1998, 37). Daher ist es sowohl im zweiten wie auch im dritten und vierten Stadium nicht mehr ausreichend, nur das auslösende temporäre Defizit zu beseitigen, da die negative Lernstruktur sich auch ohne den ursprünglichen Auslöser erhalten und sogar verstärken kann. Für eine erfolgreiche Intervention ist es unabdingbar, alle drei Kreisprozesse zugleich zu durchschneiden. Sowohl am strukturell zentralen Selbstwertgefühl des Kindes muss gearbeitet werden, als auch an seiner sozialen Hypothek und an den gravierenden Lücken.

Besteht beim lese-rechtschreibschwachen Kind ein chronisches Defizit, so muss versucht werden, dieses durch entsprechende Rehabilitationsmaßnahmen zu beseitigen oder wirkungsvoll zu kompensieren, sonst wird es als auslösende Ursache weiterwirken und ständig von neuem die Kreisprozesse antreiben. Betz und Breuninger machen deutlicher als andere Autoren vor ihnen, dass LRS eine Lernstörung ist, deren Besonderheit darin besteht, dass die notwendige Grundvoraussetzung für eine positive Veränderung - die Fähigkeit des Umlernen Könnens - selbst gestört ist. Als Metapher benutzen sie das Bild eines brennenden Dorfes, in dem als erstes Gebäude das Haus der Feuerwehr abgebrannt ist. Bei einer LRS ab dem 2. Stadium sind daher erst Vorarbeiten hinsichtlich basaler Lernfähigkeiten erforderlich, ebenso Nachbehandlungen zur Beseitigung der mittelbaren Symptome, u.U. auch weitergehende Maßnahmen.

Günstige Bedingungen für die Förderung eines LRS-Kindes, die zum Ziel hat, dass das Kind den Klassenstand halten oder wieder erreichen kann, seine Lücken aufholt, mit einem positiven Selbstwertgefühl in seine Umwelt integriert wird oder bleibt, sind je nach Stadium andere: Während im ersten Stadium Lehrende durch den Einsatz neuer Methoden und die Aktivierung verschiedener Sinne und Funktionen bei einer guten Beziehung zum Kind Erfolg haben können, vermögen sie im zweiten Stadium nur hilfreich zu wirken, wenn sie die sozialen Reaktionen des Kindes richtig identifizieren und den beginnenden Teufelskreis, gegebenenfalls durch Unterstützung eines Beratungslehrers oder Schulpsychologen, durchbrechen. Im dritten Stadium halten Betz/Breuninger pädagogische Hilfestellungen nur noch unter besonderen Bedingungen für möglich. Basis muss eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung sein, die von *beiden* Seiten so erlebt wird. Ansonsten sollte ein Schulpsychologe zurate gezogen werden, um über weitere Maßnahmen zu entscheiden.

Im vierten Stadium liegt beim Kind eine psychoreaktive Störung vor, die einer außerschulischen Behandlung durch einen Therapeuten bedarf. Sie muss in jedem Fall einem ge-

zielten Lese-Rechtschreibtraining vorgeschaltet sein. „Alternativ dazu kann ein pädagogischer Milieuwechsel (Heimschule, Internat) wirksam sein.“ (Betz & Breuninger, 1998, 46/47). Die Autoren schränken damit die schulischen Fördermöglichkeiten deutlich ein.

2.5 Zusammenfassung

Verglichen mit der Entwicklung der Sprache ist die Entwicklung der Schriftsprache eine zwar großartige - da von Raum und Zeit unabhängige - Kommunikationsmöglichkeit, historisch gesehen aber eine sehr junge Errungenschaft der Menschen. Nach Bilderschrift und Keilschrift entwickelte sich im abendländischen Raum nach dem Prinzip der Laut-Buchstaben-zuordnung zunächst das griechische, dann das lateinische Alphabet. Die Römer verbreiteten es in den von ihnen beherrschten Ländern. Um 800 n. Chr. übernahm Karl der Große die lateinischen Buchstaben für seine Untertanen. Bis zum Beginn der Neuzeit herrschte im ehemaligen Frankenreich in der Schriftsprache das phonologische Prinzip, man schrieb, wie man sprach - und das war je nach Sprachraum unterschiedlich. Einheitlich Neuhochdeutsch in Wort und Schrift war um 1500 die von Kaiser Maximilian angeordnete Kanzleisprache und Luthers etwa zeitgleiche Bibelübersetzung. Die Erfindung des Buchdrucks trug nicht nur zur Verbreitung bei, sondern gab aus unterschiedlichen Gründen Anlass für weitere Prinzipien, die die deutsche Rechtschreibung wesentlich veränderten, z.B. das leserfreundliche morphematische Prinzip der Wortstammeibehaltung oder das syntaktische Prinzip für die Groß- und Kleinschreibung. Weitere Prinzipien ergaben sich durch die historische Entwicklung aus ästhetischen oder auch aus pekuniären Gründen. Deutsche Rechtschreibkonventionen waren und sind daher nicht immer logisch nachvollziehbar.

Die uns heute vertraute Rechtschreibung existiert erst seit 100 Jahren. Konrad Duden erarbeitete größtenteils das entsprechende Regelwerk, das nach der II. Orthographischen Konferenz in Berlin ab 1903 in allen deutschsprachigen Ländern übernommen wurde und - bis auf kleinere Veränderungen durch die Rechtschreibreform 1996 - heute noch gültig ist.

Die wissenschaftliche Erforschung der Entwicklungsstufen, die ein Kind durchläuft, um Lesen und Schreiben zu erlernen, erfolgte erst in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, zunächst in England. Das Stufenmodell von U. Frith wurde im deutschsprachigen Raum u.a. von Günther etwas modifiziert und zeigt folgenden Verlauf: In der präliteral-symbolischen Phase begreift ein Kind die Symbolfunktion von Geschriebenem. In der folgenden logographemischen Phase erfasst es zudem visuell auffällige Merkmale bei Schriftzügen und prägt sich diese wie ein Bild oder Logo ein, es ‚liest‘, d.h. gibt die Bedeutung des Wortes wieder. In

der alphabethischen Phase, meist nach Schuleintritt, begreift und erlernt es das sequentielle Grundprinzip unserer Schrift - die Phonem-Graphemzuordnung. Es ist erforderlich, alle Phoneme bei einer Lautfolge herauszuhören, zu artikulieren und jeweils einzeln einem Graphem zuordnen zu können, wie auch vice versa alle Einzelbuchstaben visuell und motorisch aus einer Graphemfolge zu isolieren und mit Phonemen in Verbindung bringen zu können. In der orthographischen Phase lernt ein Kind, die häufig wiederkehrende Wortbausteine wie z.B. Silben und Morpheme unserer Sprache, auch wenn sie nicht lautgetreu geschrieben werden, zu erkennen und zu speichern. Neben Wortstrukturen macht es sich auch mit Satzstrukturen vertraut und kann durch die Verarbeitung größerer Informationseinheiten sein Tempo steigern. In der integrativ-automatisierten Phase ist es in der Lage, hypothesengeleitet die jeweils effektivste und zeitsparendste Strategie anzuwenden, um einen Text zu erlesen oder sicher zu schreiben. Das Rechtschreiben bekannter Wörter ist dann weitgehend automatisiert.

Auch heute noch wird Rechtschreibsicherheit von einigen Gruppen in der Gesellschaft, vor allem im Wirtschaftsbereich, als Zeichen von Intelligenz gewertet. Ausreichende Lese- und Rechtschreibkompetenz ist für Berufsausbildung und beruflichen - häufig computerbestimmten - Alltag von erheblicher Bedeutung, ein Versagen auf diesem Gebiet ist sehr folgenreich. Für Schullaufbahn und Ausbildungsplatzsuche kann eine Lese-Rechtschreibschwäche zum absoluten Hindernis werden. Seit rund hundert Jahren sind Bestrebungen zu verzeichnen, in größerem Ausmaß nach den Ursachen für das schulische Versagen beim Schriftspracherwerb zu suchen.

Wissenschaftlich beleuchtet wurde die Ätiologie des Phänomens zunächst von Medizinern, später auch von Psychologen, Erziehungs-, Sprach- und Sozialwissenschaftlern. Alte Bezeichnungen wie ‚kongenitale Wortblindheit‘, ‚Worttaubheit‘, ‚Schreibstammeln‘ verraten, dass Mediziner Fehlfunktionen jeweils verschiedenen Hirnregionen zuschrieben. Die später populäre Bezeichnung ‚Legasthenie‘ geht auf den Neurologen Ranschburg und das Jahr 1916 zurück. Ranschburgs verkürzt verstandene Definition führte in der Praxis zur Aussonderung vieler lese-rechtschreibschwacher Kinder aus dem Regelschulsystem. Die Diskrepanzdefinition M. Linders in den 50er Jahren, nach der Legastheniker Kinder sind, die trotz durchschnittlicher oder guter Intelligenz und normaler schulischer Betreuung im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens versagen, brach eine Lanze für deren Verbleib im Regelschulsystem. Die mit Linder einsetzende ‚klassische Legasthenieforschung‘ befasste sich mit Fallbeschreibungen und Untersuchungen kleiner Gruppen. Hinsichtlich der Ätiologie war man der Meinung, Legasthenie würde vorwiegend durch eine optische Gestaltgliederungs-

schwäche, gekoppelt mit einer Raumlageelabilität, verursacht, auch Linksdominanz oder gekreuzte Lateralität sowie akustisch-sprechmotorische Störungen und Wortanalyse- bzw. Gedächtnisschwäche wurden als Ursachen nicht ausgeschlossen.

Die Behandlungsmöglichkeiten orientierten sich an den vermuteten Ursachen. Einige dieser Therapieansätze erfuhren hohe Popularität und wurden lange in der Praxis tradiert. Dazu zählten z.B. die Therapie von Raumlageelabilität infolge der Reversionsfehler nach Schenk-Danzinger in Wien. Die Suche nach den auslösenden Funktionsschwächen beschränkte den Blick auf die Person des Kindes. Legasthenie, ab den 70er Jahren zunehmend als Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bezeichnet, wurde vorwiegend als ein Defizit des Kindes selbst begriffen. Erst mit Beginn der ‚modernen‘ empirischen Legasthenieforschung Ende der 60er Jahre, in der größere Gruppen von lese-rechtschreibschwachen Kindern nach der Methode des Paarvergleichs untersucht wurden, weitete sich langsam der Blick auf die Milieubedingungen der betroffenen Kinder. R. Valtin stellte fest, dass Legasthener überproportional häufig der Unterschicht entstammten und im Vergleich zu Mittel- und Oberschichtkindern eine verzögerte Sprachentwicklung und häufiger Sprachstörungen aufwiesen. Hinsichtlich der Persönlichkeit wurde von anderen Forschern eine geringere Leistungsmotivation, erhöhte Ängstlichkeit und hohe Misserfolgserwartung, Konzentrationsschwierigkeiten und impulsives Arbeitsverhalten festgestellt. Keine dieser Untersuchungen brachte einen Nachweis zu den vermuteten Legasthenieursachen der ‚klassischen‘ Legasthenieforschung. Legasthenie wurde zum multifaktoriell verursachten Phänomen erklärt, als Lernstörung ohne eindeutige Symptomatik. Mangels einer geschlossenen Theorie sei sie eher operational zu definieren: in der Regel durch Prozentrang < 15 im Lese- und Rechtschreibtests und $IQ > 90$. Die Ansichten der modernen empirischen Legasthenieforschung fanden durch den kultusministeriell unterstützten Fernstudiengang Legasthenie, dessen wissenschaftlicher Koordinator M. Angermaier war, ab 1974 eine enorme Verbreitung in der Öffentlichkeit.

Um 1975 setzte starke Kritik - sogar Selbstkritik - an der ‚modernen‘ empirischen Legasthenieforschung ein. Sie bezog sich sowohl auf Untersuchungsmethoden wie auf die daraus gezogenen Schlussfolgerungen. Die Methode des Paarvergleichs habe – so Valtin – z.B. zu verzerrten Merkmalszusammenhängen geführt und damit so gut wie nichts über die wahren Zusammenhänge der untersuchten Variablen mit der Legasthenie aufgedeckt, weil beide untersuchten Gruppen - Legasthener und „normale“ Kontrollkinder - aus Gründen des matchings nicht repräsentativ für ihre jeweilige Population gewesen seien. Zum andern könnten Untersuchungen nicht miteinander verglichen werden, da zum einen die Gruppenzusammenstellung nach der operationalen Definition je nach eingesetzten Tests differierten,

und zum andern jeweils nur die Fähigkeiten gemessen worden seien, die vor allem die IQ-Tests vorgaben. Schlee setzte sich besonders mit der Erwartungswidrigkeit des Versagens im Lesen und Rechtschreiben trotz durchschnittlicher Intelligenz auseinander und wies nach, dass eine Diskrepanz von 20 -30% zwischen niedrigen Lese/Rechtschreibleistungen und IQ-Messwerten normal und durchaus zu erwarten sei, da beide Leistungen nur mäßig miteinander korrelierten. Außerdem fördere die hohe Beachtung der Testintelligenz einen veralteten statischen Begabungsbegriff. Unterschichtskinder, die häufig neben ihrer Lese-Rechtschreibschwäche noch andere Schwächen aufwiesen, seien so ganz von der Förderung ausgeschlossen.

Als bildungspolitischen Skandal sah es Schlee an, dass die „idealen Lernbedingungen“ des Legasthenikerförderunterrichts nur einem kleinen Kreis aus der Mittel- und Oberschicht zugute kommen sollten, während der Rest der Schulkinder unter offensichtlich nicht förderlichen Bedingungen zu lernen habe. Er betrachtete das „Legastheniekonstrukt“ als ein schulpolitisches Feigenblatt, mit dem einerseits die Widersprüche der Schule den legasthenischen Kindern als Schwäche angelastet werde und andererseits für die große Mehrheit aller Schulkinder lernunwürdige Verhältnisse zementiert würden.

Auch die gebräuchlichen Lese- und Rechtschreibtests wurden angegriffen, da diese Testverfahren nicht in der Lage seien, die Stärken und Schwächen eines Schülers in Bezug auf den Lese-Rechtschreibprozess widerzuspiegeln. Große Zweifel wurden an der gängigen Fehlertypologie und der Verknüpfung von vermuteten Ursachen und daraus abgeleiteten Therapieansätzen angemeldet. Von vielen Seiten wurde festgestellt, dass eine ganz wesentliche Grundlage des Verständnisses für die LRS - nämlich eine genaue Analyse des „normalen“ Ablaufs beim Schriftspracherwerb des Kindes - noch nicht erfolgt sei. Erstlese- und Schreiblehrgänge in den Fibeln suggerierten implizit Lehrern, Eltern und Schülern einerseits ein mechanistisches Verständnis des Lesens und Schreibens, andererseits, dass es „einen optimalen Königsweg“ zum Schriftspracherwerb gebe, solange man nur alle Teilschritte beachte und verstellten damit den Blick auf die individuellen Zugriffsweisen jedes Kindes. Als Hauptkritiker hinsichtlich der in der schulischen Praxis gebräuchlichen Didaktik und Methodik erwiesen sich Sirch und Spitta. Beide betonten, dass weder die gegenstandsbezogenen Fragen bezüglich einer Analyse des Lese-Schreibprozesses selbst geklärt seien, noch seien alle lernpsychologischen Aspekte ausreichend beachtet.

In der Folge kam es zu einem Umbruch und Paradigmenwechsel in der Legasthenieforschung. Ein Hauptaugenmerk wurde nun auf die Analyse des Lese-Rechtschreibprozesses selbst

ausgerichtet, ein weiteres auf Lernprozesse und Lernstrukturen im allgemeinen, deren kognitionspsychologische, soziale und emotionale Aspekte. Der Lernbegriff wurde deutlich erweitert. Ebenso wurde den neuropsychologischen Vorgängen beim Lernen mehr Beachtung geschenkt.

Bahnbrechende englische Ergebnisse in der Erforschung der Stufen des kindlichen Schriftspracherwerbs wurden in Deutschland bekannt und in den 80er Jahren weiterverfolgt. Ein Zentrum lag in Nordrhein-Westfalen. G. Scheerer-Neumann begründete die zehnjährige Verspätung deutschen Forschungsinteresses mit der langen Verhaftung der Legasthenieforschung am traditionellen ‚medizinischen Modell‘. Danach könne eine krankhafte Störung erst wirksam bekämpft werden, wenn die Ursache bekannt sei, alles andere sei Symptomtherapie. Dieser Denkansatz habe Legasthenie weitgehend mit einer Krankheit gleichgesetzt, nicht mit einem fehlgeschlagenen Lernprozess. Lernprozesse aber seien grundsätzlich erfahrungs-, und damit aufgaben- und materialabhängig. Da es sich bei einer LRS eindeutig um eine Lernstörung handle, komme es darauf an, veränderte Erfahrungen zu ermöglichen und damit ein richtiges Erlernen der erforderlichen kognitiven Operationen zu ermöglichen. Dazu sei es z.B. beim Lesen erforderlich, auf der visuellen Stufe eine Merkmalsanalyse und die Segmentierung in Verarbeitungseinheiten vorzunehmen, wobei der Leser selbst die Art der Segmentierung steuere, z.B. je nach bereits entwickelter Strategie nach Graphemen oder Wortsegmenten. Die Speicherung erfolge zunächst im visuellen Kurzzeitspeicher.

Auf der Stufe der phonologischen Codierung würden die gewählten graphemischen Segmente sukzessiv von links nach rechts in Phoneme „übersetzt“. Die Speicherung erfolge zunächst im auditiv-verbale Kurzzeitgedächtnis. Auf der Stufe der semantischen Codierung, die sich sowohl an die visuelle und phonologische wie auch direkt an die visuelle anschließen könne, erfolge die Bedeutungserfassung des Wortes durch die inhaltliche Abgleichung mit dem lexikalischen Speicher.

In diesem psycholinguistisch prozessorientierten Ansatz, den später die Wiener Forscher Klicpera und Gasteiger-Klicpera für den deutschen Sprachraum erweiterten, wird von einem Wortüberlegenheitseffekt gesprochen. Der geübte Leser könne Wörter in kürzerer Zeit wahrnehmen, als für das Erkennen von Einzelbuchstaben nötig sei. Dies gelinge jedoch nur, wenn alle drei o.a. Informationsverarbeitungsstufen verinnerlicht seien. Es komme zur Bildung eines stabilen Codes in Form eines automatisch verfügbaren Sichtwortschatzes. Basis des Leseprozesses sei die metalinguistische Bewusstheit eines Kindes. Dazu gehöre neben der phonologischen und semantischen auch die syntaktische Bewusstheit und pragmatische

Bewusstheit. Könnten - aus welchen Gründen auch immer - bestimmte Fähigkeiten nicht oder nicht voll entwickelt werden, werde der Prozess des Strategieerwerbs gestört und es entstünden unterschiedliche Lese-Rechtschreibprobleme. Während im ungestörten Lernprozess Wechselwirkungen zwischen bereits vorhandenen und neu erworbenen Strategien den Vorgang des Lesens oder Schreibens beschleunigten, entfielen diese Temposteigerung bei lese-rechtschreibschwachen Kindern weitgehend. Basisprozesse könnten nicht automatisiert werden und erforderten die volle bewusste Aufmerksamkeit.

Verlangsamte Informationsverarbeitungsprozesse bei lese-rechtschreibschwachen Kindern waren 1990 auch das Ergebnis einer dreijährigen, methodisch gut abgesicherten neuropsychologischen Studie Warnkes. Er fand heraus, dass bereits einfache Lichtreize von lese-rechtschreibschwachen Kindern verlangsamt verarbeitet wurden, die Identifizierung einzelner graphischer Elemente aus einer räumlich seriellen Anordnung langsamer und seltener erfolgte und die Verarbeitungsschwäche sich dann noch steigerte, je stärker die Wortähnlichkeit der graphischen Elemente bei der visuell-sequentiellen Verarbeitung wurde.

Das Ausmaß der Schwierigkeiten bei visuell vorgegebenen räumlich-seriellen Informationen wuchs mit der Aufgabenschwierigkeit. Das signifikant verlangsamte Arbeitstempo bestand auch ohne Zeitdruck. Interessant war auch das Ergebnis hinsichtlich der Aufmerksamkeit lese-rechtschreibschwacher Kinder. Bereits auf niedrigem Verarbeitungsniveau war ein sehr hohes Vigilanzniveau feststellbar, das dann auch bei schwierigeren Aufgaben nicht mehr steigerbar war. Warnkes Ergebnisse zeigten auf, dass durch die Gleichzeitigkeit bzw. Kombination von Dysfunktionen räumlich- und/oder zeitlich sequentieller Reizverarbeitung die Informationsverarbeitung sich insgesamt verlangsamt. Er schloss daraus, dass lese-rechtschreibschwache Kinder aufgrund der inadäquaten verbalen Verarbeitungsmechanismen auch nur inadäquate Lösungsstrategien erlernen könnten. Die verlangsamte und qualitativ unterlegene Verarbeitung visuell vorgegebener Informationen zwinge die Kinder oft dazu, sich bereits neuen Informationen zuzuwenden, bevor die vorausgehende Reizverarbeitung abgeschlossen sei.

Die neuropsychologischen Erklärungsansätze Warnkes stehen damit größtenteils im Einklang mit den Beobachtungen und Analysen der prozessorientierten psycholinguistischen Forschung. Dieser Versuch einer gemeinsamen Blickrichtung - wenn auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln - unterscheidet sich erheblich von den Positionskämpfen zwischen den einzelnen Wissenschaftlern in den 70er Jahren.

Den Ansatz, LRS systemisch als spezielle Form einer Lernstörung zu betrachten, verfolgten die Lernpsychologen Betz und Breuninger der Universität Essen zu Beginn der 80er Jahre. Ihnen kam es auf einen deutlich erweiterten Lernbegriff an, der neben kognitiven, soziale und emotionale Elemente enthält und den interaktionellen Aspekt des Lernens betont. Sie betrachteten Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als spezielle Form einer Lern- und Leistungsstörung, deren Lernstruktur durch drei Systemgrößen: das Selbstwertgefühl eines Schülers (S), seine Leistungsfähigkeit (L) und die Auswirkungen der Interaktionen des Schülers mit der Umwelt (U) geprägt ist. Durch Vernetzung entstünden Kreis- oder Spiralprozesse, die zum Aufbau und Erhalt einer positiven oder negativen Lernstruktur führten.

Als mögliche Auslöser einer LRS sehen Betz/Breuninger sowohl psychologische, soziale und pädagogische Gegebenheiten, Reifungsverzögerungen und auch neurologische Defizite.

Die Frage nach den Ursachen erhält aus ihrer Sichtweise aber ein geringeres Gewicht: Wenn erst einmal negative Kreisprozesse zwischen den Systemgrößen S, L und U in Gang gekommen sind, können diese „Teufelskreise“ im fortgeschrittenen Stadium sogar ohne den Auslöser weiterbestehen. Nur im ersten Stadium und - bei guter Lehrer-Schülerbeziehung auch im zweiten Stadium - ist nach ihrer Ansicht schulisch durch eine ausgleichende Förderung Hilfe möglich und eine positive Lernstruktur kann wiederhergestellt werden.

Im dritten und vierten Stadium verstärkten sich Misserfolgserwartung und Entmutigung so, dass völliges Leistungsversagen mit erheblichen Verhaltensschwierigkeiten einträten. Dann sei Unterstützung von Schulpsychologen und außerschulische Therapie notwendig.

3 Förderung des Schriftspracherwerbs nach den Richtlinien und Lehrplänen der Primar- und Sekundarschulen Nordrhein-Westfalens

Wie hat der Gesetzgeber darauf hingewirkt, dass möglichst alle Kinder ausreichende Lese- und Rechtschreibkompetenz in der Schule erwerben und möglichst wenige Kinder gegenüber den Anforderungen versagen? Amtliche Rahmenbedingungen, die in Form von Richtlinien, Lehrplänen und Erlassen den Schulen gesetzt werden, legen fest, welche Inhalte und Methoden in welchen Zeiträumen von bestimmten Schülergruppen an den unterschiedlichen Schulformen des Landes zu erwerben sind. Sie erläutern, wie Leistungen zu messen sind und inwieweit die erbrachten Leistungen die Schullaufbahn bestimmen. Der bildungspolitische Auftrag von Lehrplänen besteht u.a. darin, Chancengleichheit soweit wie möglich verwirklichen zu helfen. Im Verantwortungsbereich der Schule liegt es dann, den vorgegebenen Rahmen standortbezogen und schülergerecht auszufüllen.

Die folgende Kurzdarstellung der Richtlinien und Lehrpläne Sprache/Deutsch für Primar- und Sekundarstufe I sollen ein Bild darüber geben, welche Ziele die Lese- und Rechtschreiberziehung im Regelschulsystem des Landes Nordrhein-Westfalen verfolgen sollte und welche Inhalte bzw. Wege vorgeschlagen wurden. Amtlich vorgesehene Fördermöglichkeiten in beiden Lernfeldern werden abschließend geschildert.

3.1 Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule

„Die Schule hat die Aufgabe, die Jugend auf der Grundlage des abendländischen Kulturgutes und deutschen Bildungserbes in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit sittlich, geistig und körperlich zu bilden und ihr für das Leben und Arbeit erforderliche Wissen und Können zu vermitteln“, so lautet das Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalens vom 8.4.1952 (BASS, 1-1). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1978 heißt es: „Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört zu den *Hauptaufgaben der Grundschule*, und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, dass *möglichst wenig* Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen.“ (Naegele & Portmann, 1983, 7; Kursivdruck hier und im folgenden Text durch die Verfasserin). Der nordrhein-westfälische LRS-Erlass von 1991 verschärft diese Aussage noch, in dem er feststellt: „Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. ...In diesen Bereichen müssen *alle* Kinder tragfähige Grundlagen für

das weitere Lernen erwerben“ (BASS 14-01 Nr. 1). Diese Verpflichtung wird im Erlass über die Grundschulzeit hinaus ausgedehnt: „In den *Schulen der Sekundarstufe I* sollen die grundlegende Fähigkeit, Texte zu lesen und lesend zu verstehen, sowie Rechtschreibsicherheit kontinuierlich weiterentwickelt werden.“ Auf diese Weise macht Nordrhein-Westfalen den Schriftspracherwerb für *alle* Schülerinnen und Schüler zu einem elementaren Bildungsauftrag der gesamten Pflichtschulzeit.¹⁰²

Damit scheint das Land allen Kindern ein Recht auf ein hohes Maß an schulischer Förderung zu gewähren und das im Grundgesetz festgelegte Grundrecht auf Entfaltung der Persönlichkeit zu garantieren. Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend darauf hingewiesen werden, dass zur Verwirklichung dieses Grundrechtes in der Praxis die Bereitstellung entsprechender Ressourcen gehört, was auch der Gesetzgeber so sieht.¹⁰³

Bildungs- und Erziehungsziele konkretisieren sich in den Richtlinien und Lehrplänen eines Landes. Der Darstellung der 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen für Sprache in der Primarstufe und für Deutsch in der Sekundarstufe I zu den Themen Lesen und Rechtschreiben sind die nächsten Abschnitte gewidmet. Auf welchen amtlichen Vorgaben fußte der Regelunterricht in den einzelnen Schulformen im Erscheinungsjahr des zur Zeit gültigen LRS-Erlasses?

Ein kurzer geschichtlicher Überblick sei vorangestellt. Er gibt Hinweise auf Umbruchzeiträume, in denen es jeweils aufgrund äußerer oder innerer Schulreformen zur Neukonzipierung von Richtlinien und Lehrplänen im nordrhein-westfälischen Schulwesen kam. Mit der Ablösung der Volksschule durch die Grund- und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen unter Kultusminister F. Holthoff (SPD) traten 1969 die alten Richtlinien und Lehrpläne für die

¹⁰² Schon 1983 hatte H. Bartnitzky, damals Schulrat in Düsseldorf, sich mit der besonderen Problematik der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe auseinandergesetzt. Er war Mitautor im Sammelband: Naegele & Portmann (1983).

¹⁰³ Im SchOG heißt es zwar in § 1(3): „Die Ressourcenfrage spielt für die Verwirklichung dieser Aufgabe der Schule eine erhebliche Rolle“ aber die entsprechend notwendige Bereitstellung erfolgt aus unterschiedlichen Gründen durchaus nicht immer der Aufgabe entsprechend. So bemerken Naegele, I. Portmann R (1983, 29) dass in einigen bundesrepublikanischen Ländern bis 1983 kaum oder gar keine zusätzlichen Ressourcen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb für *alle* Kinder zur Verfügung gestellt wurde. „Erweiterung der Unterrichtszeit, wie z.B. in Dänemark, mehr Lehrerstunden, wie z.B. in Berlin, Verbesserung in der Ausstattung, Verpflichtung der Vorbereitung der Lehrer auf die Arbeit im ersten Schuljahr, wie z.B. in Hamburg und Bremen.“ Naegele fährt fort: „Mit der kontinuierlichen Verringerung der Unterrichtszeit für den Schriftspracherwerb am Schulanfang, „der Schrumpfrate für den deutschen Sprachunterricht an Grundschulen (1854: 12, 1872: 11, 1921:9, 1975:4(5) Wochenstunden in NRW“ (zitiert nach Sennlaub, G.: Erreger der Legasthenie entdeckt. In: *Die Grundschule* 8, 1976, H.3) ist das Scheitern langsamerer Schüler schon vorprogrammiert.“

Ganz ähnlich formuliert es Ruß, indem er deutlich macht, wie stark das in den Lehrplänen ausgedehnte Lerngesamtquantum im 1. Schuljahr vor allem Arbeiterkinder ins Hintertreffen geraten lässt, so dass allein die Lehrpläne schon als Selektionsbarriere im 1. Schuljahr wirken (Ruß, 1992, 96ff).

Volksschule von 1967, die die ersten Stoffpläne aus den Jahren 1955 und 1962 abgelöst hatten, außer Kraft (Muth & Topsch, 1981).¹⁰⁴ Ebenso wie für die neu entstandene Hauptschule wurden für die Grundschule 1969 neue Richtlinien und Lehrpläne konzipiert. Sie hatten zunächst vorläufigen Charakter und wurden an Versuchsschulen zwei Jahre lang erprobt (Muth & Topsch, 1973). 1973 wurden unter Kultusminister Girgensohn (SPD) sowohl die endgültigen Grundschulrichtlinien als auch neue vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für Gymnasium und Realschule erlassen, die 1978 leicht modifiziert wurden und bis 1993 Gültigkeit besaßen. Alle Pläne fußten auf einer kommunikativen Didaktik, denn Anfang der 70er Jahre spielten neuere Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaften, der Entwicklungs- und Kognitiven Psychologie sowie der Curriculumtheorie eine maßgebliche Rolle für eine andere Sichtweise von Unterricht (Muth & Topsch, 1981).¹⁰⁵ Ebenfalls beobachtbar war 1973 die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Richtlinien für Grund- und Hauptschule, die sich von der bisherigen „volkstümlichen“ Bildung abheben wollte.¹⁰⁶ Diese Ausrichtung ließ sich besonders in den endgültigen Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule verfolgen.¹⁰⁷ Die ersten verbindlichen Richtlinien und Lehrpläne für die neue Schulform Gesamtschule erschienen 1980. Die nächste Umbruchphase begann im Jahr 1985 mit der Neukonzipierung von Grundschulrichtlinien, in die neue Erkenntnisse der Lernpsychologie und Erziehungswissenschaften einfließen. Ihnen folgten ähnlich ausgerichtete Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule (1989), die im Fach Deutsch Pilotfunktion für Gymnasium und Realschule (1993) und für die Gesamtschule (1998) hatten. Ihnen lag ein deutlich erweiterter Lernbegriff zugrunde, der die Schülerorientierung und die aktive Rolle der Lernenden im Unterricht betonte. Eine Anknüpfung didaktisch-methodischer Planung an Vorkenntnisse und individuelle Lernstände und -bedürfnisse wurde gefordert, Unterricht als komplexes, interdependentes Geschehen gesehen.¹⁰⁸ Erst 2005 traten, ausgelöst durch die

¹⁰⁴ *Stoffpläne für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Auszügen aus den Richtlinien vom 8. März 1955*, Düsseldorf 1955. Die nachfolgenden Richtlinien und Lehrpläne für die Volksschule von 1962 und 1967 brachten, zumindest was den Muttersprachlichen Unterricht anging, noch keine sehr großen Veränderungen.

¹⁰⁵ Vgl. besonders das Einleitungskapitel und Kap. I: Zur Frage der entwicklungspsychologischen Fundierung des Deutschunterrichtes in der Sekundarstufe I

¹⁰⁶ Vgl. Beiträge auf dem Grundschulkongress Dortmund 1974 von Jakob Muth: Neue Richtlinien für die Grundschule in NRW – Diskussion der Kritik (S. 33 ff) und Wolfgang Schulz: Zur emanzipatorischen Relevanz der Richtlinien (S. 43 ff). In: Erwin Schwartz (Hrsg.) *Richtlinien und Unterrichtspraxis*. Frankfurt 1974

¹⁰⁷ *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 42. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973.

¹⁰⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen/ Deutsch*. Frechen 1993. S. 19/20 Unter den Überschriften „Schülerorientierung“ und „Gestaltung von Lernprozessen“ bringen diese Richtlinien expressis verbis die veränderten Sichtweisen zum Ausdruck.

PISA- bzw. IGLU-Studie, für alle Schulformen im Zuge der Formulierung von Standards neue Kernlehrpläne in Kraft, die in Kapitel 6 diskutiert werden.

3.1.1 Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW zum Lesenlernen und Umgang mit Texten

In den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW für die Schulen der Primar- und Sekundarstufe I werden je nach Schulform unterschiedliche Aussagen zum Lesenlernen und Umgang mit Texten gemacht. Während in den Grundschulrichtlinien und Lehrplänen von 1973 der Erstleselehrgang bis ins kleinste Detail ausgeführt wird,¹⁰⁹ erfolgt die Darstellung zum Lesenlernen im 1985 erschienenen Lehrplan ‚Sprache‘ für die Grundschule¹¹⁰ relativ knapp. Feinlernziele werden nicht mehr genannt, es heißt lediglich:

„Der eigentliche Leselernprozeß muß so aufgebaut sein, dass die Teilfähigkeiten des Lesens im engen wechselseitigen Bezug zueinander die Lesefertigkeit und -fähigkeit im Rahmen des Bereichs UMGANG MIT TEXTEN entwickeln helfen.“ (Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne (RdErl. des Kultusministers v. 2.4.1985 II A 3.36-20/2-440/85, S. 29 ff). Ebenso wird die Darstellung der methodischen Durchführung des Leselehrgangs, die im Erlass von 1973 in drei Phasen aufgegliedert wurde, in den neuen Richtlinien stark verkürzt. Überschriftartig wird mit kurzen Erläuterungen aufzählend zusammengestellt, was die drei Aufgabenschwerpunkte des Leselehrgangs ausmacht:

- Beziehungen von Lauten und Buchstaben erfassen
- Wortgestalten, Sätze und Texte auditiv und visuell durchgliedern
- Wörter, Sätze und Texte erlesen und die erworbenen Lesefertigkeiten weiterentwickeln

Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass die Aufgabenschwerpunkte der „Planung und Einschätzung des Unterrichts dienen, sie sind aber nicht als Modell für einen entsprechend isolierten und gestuften Leselehrgang gedacht.“ Dies scheint ein schwerwiegender Unterschied zum vorherigen Lehrplan. Offensichtlich wurde die Kritik am gleichschrittigen

¹⁰⁹ Es wird über Leseunterricht als Sprachunterricht reflektiert, Lehrziel und Dauer des Leselehrgangs werden festgelegt, Lernziele und methodische Durchführung des Leselehrgangs (wahlweise analytisch oder synthetisch) dargestellt und die Ausgangsschrift der Fibeln sowie Hilfs- und Arbeitsmittel erörtert. Mit sieben eng beschriebenen Seiten sind diese Ausführungen von 1973 die ausführlichste Darstellung zu einem Erstleselehrgang, die es je in einem Lehrplan ‚Sprache‘ gab. 1985 umfasst der Lehrplan Sprache nur 3 Seiten.

¹¹⁰ Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 5/1985, S. 282 *Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne* RdErl. Des Kultusministers v. 2.4.1985 II A 3.36-20/2-440/85

Vorgehen von Erstleselehrgängen (s. Kapitel 2.4.3.3) Ende der 70er Jahre aufgenommen und betont, dass Kinder sich auf individuellen Wegen die Schrift erschließen. Es bleibt weiterhin dem Lehrer überlassen, ob er die analytische oder synthetische Leselernmethode einsetzen möchte, beide Vorgehensweisen werden als gleichwertig betrachtet. Es wird darauf hingewiesen, dass die Voraussetzungen der Kinder hinsichtlich „der Lesefähigkeit, der Lesemotivation, der Lernstile, der Ausformung ihrer Lautsprache und der Sprachbeherrschung“ sehr unterschiedlich sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Kinder mit Lernschwierigkeiten und sprachlichen Problemen durch „entsprechende Verfahren und Medien“ individuell zu fördern. Weiterhin wird in den Grundschulrichtlinien von 1985 betont, dass der Leselehrgang in den Bereich ‚Umgang mit Texten‘ einzubetten ist, denn „lesen zu können (ist) mehr als die Beherrschung der reinen Lesetechnik“.

Der Grundgedanke individueller Förderung, bei dem individuelle Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihre aktive Einbeziehung in den Unterricht eine wichtige Rolle spielen, findet sich auch in den zeitlich folgenden Richtlinien und Lehrplänen Deutsch für die Sekundarstufe I, die für die Hauptschule 1989 veröffentlicht wurden.¹¹¹

Für den Bereich ‚Umgang mit Texten‘ wird in den Grundschulrichtlinien von 1985 darauf hingewiesen, dass die Kinder folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sollen: sich auf Texte einzulassen, Texte zu untersuchen, zu werten und zu nutzen. In den Hauptschulrichtlinien von 1989 ist von Freude am Lesen, Erwerb von Wissen, Urteilsfähigkeit und Wertvorstellungen, von Sinnorientierung, und individueller und gesellschaftlicher Bewusstseins-erweiterung die Rede. In den 1991 gültigen „Vorläufigen Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ heißt es in den Hinweisen zum Lernbereich „Umgang mit Texten“¹¹²: „Ziel der Leserziehung und Interpretationsschulung ist die Befähigung zu kreativem Lesen.“ Dazu gehört zunächst „die Einübung des Lesevorgangs, d.h. einen Text lesend verstehen (dekodieren), die Erzählschritte eines Textes erkennen (segmentieren), einen Text in seiner Gesamtstruktur überschauen (ihn als Makrozeichen zu überblicken) und Hemmnisse für den Lesevorgang erkennen, benennen und beseitigen“¹¹³ zu können. In weiteren Schritten, sollen literarische von informativen und appellativen Textsorten unterschieden werden können, Kenntnisse bestimmter literarischer Makrostrukturen erworben werden, die Adressatengruppen reflektiert werden und ein

¹¹¹ *Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne* RdErl. d. Kultusministers v. 30.3.1989 II B 2.36/1-20/0-700/89

¹¹² *Ebenda* S. 35

¹¹³ *Ebenda* S. 35. Ergänzend wird auf S. 75 für die Klassen 5. u. 6. ausgeführt, dass die Fähigkeit, Texte lesend zu verstehen erfordert, Texte phonetisch richtig nach Wortblöcken gegliedert lesen zu können.

möglichst vielseitiges Repertoire gelesener Texte erworben werden. Insgesamt soll dem Bereich ‚Umgang mit Texten‘ in Klassenstufe 5 etwa 30% des Deutschunterrichtes, in Klassenstufe 6 etwa 40% des Unterrichts gewidmet werden. In der Realschule fordern die 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne von 1978¹¹⁴ etwas dezidierter noch für die Klasse 5 als Basisvoraussetzung für den Umgang mit Texten, wortübergreifend lesen zu können, und geben als Realisierungshinweis Verfahren eines entsprechenden Leselehrgangs an.¹¹⁵

Ähnlich wie die Gymnasialrichtlinien sehen die Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule in der Sekundarstufe I - allerdings kürzer - die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in der Dimension „Umgang mit Texten“ darin „daß der Schüler Texte aller Art liest, sich Einsicht in ihre Struktur verschafft, mögliche Textwirkungen und Autorenabsichten einschätzen lernt und dazu Stellung bezieht.“¹¹⁶ Weiter wird darauf verwiesen, dass die aktive Auseinandersetzung mit den vorgelegten Texten eine Reihe von Übungen „wie grammatische Operationen, Zusammenfassungen, Inhaltsangaben und Stellungnahmen“ erfordert.¹¹⁷ Elementare Verfahren und Techniken zur „rationellen und ökonomischen Erfassung von Texten“ sind in der Abteilung 5/6 einzuüben, diese „Aufnahme- und Analysetechniken, -fertigkeiten und -fähigkeiten beim Durchgang durch die Sekundarstufe I kontinuierlich“ auszubauen.¹¹⁸ In den detaillierten Ausführungen für die Abteilung 5/6 heißt es an entsprechender Stelle der Lehrpläne - ähnlich wie in der Realschule - literarische Texte „zunehmend deutlich, fließend, mit angemessenen Pausen, sinnbetont, antizipierend“ zu lesen, „einen Text zu gliedern, Teilüberschriften setzen, Schlüsselstellen finden“ zu können und „Textparaphrasen selbständig erstellen, den Zusammenhang zwischen einzelnen Textmerkmalen und dem Textganzen zu beschreiben und die Bedeutung der einzelnen Textmerkmale für das Textganze zu beschreiben.“

¹¹⁴ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Köln 2. Auflage 1980 S. 19

¹¹⁵ Ebenda S. 19 . Aufgezählt werden:

- sich auf den Klammerbau des deutschen Satzes einstellen
- ohne Zuhilfenahme von Zeigefinger/Lineal lesen
- vorausschauend lesen
- Wortblöcke zusammenfassen
- Texte ohne Zeichensetzung lesen
- Staupause, kurze Atempause, lange Atempause sinnvoll einsetzen
- Sinnwörter eines jeden Satzes kennzeichnen
- Sinnipfel eines Abschnittes bestimmen
- den Sinn eines Textes in wenigen Worten zusammenfassen.

¹¹⁶ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I. Deutsch*. Frechen 1. Auflage 1980. S. 30

¹¹⁷ Ebenda S. 30

¹¹⁸ Ebenda. S. 31

In der groben Zielrichtung ähneln sich alle im Jahre 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne der Sekundarstufe I. Allerdings beschreiben die Realschulrichtlinien am genauesten, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten basismäßig trainiert werden müssen, während das Gymnasium hierzu keine näheren Realisierungshinweise gibt.

Als weitere Ähnlichkeiten in der Zielsetzung für den Bereich „Umgang mit Texten“ zwischen allen Schulformen können gesehen werden: Verstehendes Lesen soll dem Erwerb von Wissen, Urteilsfähigkeit, Wertvorstellungen, Sinnorientierung und der individuellen und gesellschaftlichen Bewusstseinerweiterung dienen. Unterschiede gibt es im (Abstraktions-) Grad der geforderten Textinterpretation und des Reflektierens und Bewertens. Auch die Dezidiertheit der Darstellung, wie Schülerinnen und Schüler Informationen lesend ermitteln sollen, variiert zwischen den Schulformen.

Die Stufen des Schriftspracherwerbs werden - bezogen auf das Lesenlernen - weder in der Primar- noch in der Sekundarstufe benannt, Lesestrategien werden nur ansatzweise - am deutlichsten in den Realschulrichtlinien - beschrieben. Im Gymnasium spielt der Erwerb kognitiven Wissens die Hauptrolle. Besser noch als für den Bereich „Umgang mit Texten“ lässt sich für den Bereich „Reflexion über Sprache“, zu dem Rechtschreibung und Zeichensetzung zählen, aufzeigen, welche Sichtweisen für Lernprozesse den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen zugrunde lag.

3.1.2 Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW zur Rechtschreibung

Was war in den Grundschulplänen von 1985 zum Thema Rechtschreibung innovativ und unterschied sich von den Richtlinien und Lehrplänen der weiterführenden Schulformen? Zunächst einmal ein reduzierter verbindlicher Grundwortschatz von 1000 Wörtern am Ende des 4. Schuljahres. Mit diesem Wörterbestand, der zugleich Häufigkeits- und Übungswörter repräsentierte, wie auch als Modellwortschatz für wichtige Rechtschreibregelungen gedacht war, sollten die Kinder durch häufiges Schreiben Sicherheit in der Rechtschreibung gewinnen. Die Arbeit mit einem Grundwortschatz war zwar bereits 1973 in der Grundschule verbindlich geworden, aber deutlich anders akzentuiert. 1973 sollte der Grundwortschatz noch 2500-3000 Wörter am Ende des vierten Schuljahres umfassen, Ende der 2. Klasse 1000-1300 Wörter. 1985 sind es Ende der 2. Klasse nur noch 300 Wörter, die beherrscht werden sollen. Die quantitative Begrenzung wird im Lehrplan ‚Sprache‘ 1985 so begründet: „Die deutsche Rechtschreibung folgt unterschiedlichen Prinzipien. Daraus ergeben sich für eine norm-

gerechte Schreibung der Wörter eine große Zahl und z.T. komplizierte Regelungen. Ihr Geltungsbereich ist unterschiedlich groß und oft nur von geringer Reichweite. Viele Regelungen erlauben nur begründete Vermutungen und keine sicheren Schlüsse darüber, wie ein noch unvertrautes Wort richtig geschrieben wird. Daraus folgt, dass das Erlernen der Rechtschreibung nicht allein über Regelungen erfolgen kann. Der Wortschatz insgesamt ist aber zu groß, um Wort für Wort rechtschriftlich gesichert zu werden. Daher wird der Wortschatz, den der Schüler rechtschriftlich sicher beherrschen muss, quantitativ begrenzt. ...Nur dann werden für die Kinder Rechtschreibziele überschaubar und erreichbar. Die ständig übende Wiederholung einer begrenzten Zahl von Wörtern führt schneller zur Rechtschreibsicherheit als das Üben immer neuer Wörter; die Erfahrung dieser Rechtschreibsicherheit macht dem Kind mehr Mut zu weitergehenden Rechtschreibanforderungen. Durch die Begrenzung des Übungsmaterials werden die Lernfortschritte des einzelnen Kindes deutlicher. Seine Lernschwierigkeiten und häufig falsch geschriebene Wörter können schneller erkannt und durch differenzierte Maßnahmen gezielter angegangen werden.“¹¹⁹ Wiederum scheinen Sirchs kritische Gedanken (S. Kapitel 2.4.3.3) aus den 70er Jahren gewirkt zu haben: Sirch sprach bereits damals von einem 1000 Wörter umfassenden Grundwortschatz am Ende der Grundschulzeit.

1985 sehen die Lehrpläne für die Primarstufe die sichere Erfassung der Beziehungen von Lauten und Buchstaben und von Regelungen, die Transfer ermöglichen, vor. Ebenso ist das Erreichen von Selbständigkeit in der Rechtschreibung durch Nachschlagen, Selbstkorrektur und weitere Lösungshilfen Aufgabenschwerpunkt in der Primarstufe. Damit wird die Eigenaktivität der Lernenden betont.

Die nachfolgenden Lehrpläne Deutsch für die Hauptschule weisen ausdrücklich darauf hin, die Arbeit am Rechtschreibwortschatz (RWS) auf den Grundwortschatz der Primarstufe aufzubauen. In den Klassen 5 und 6 soll der RWS um schreibhäufige und fehlerträchtige Wörter erweitert werden. Ab Klasse 7 ist erst von wort- und satzbezogenen Regelungen die Rede. 1993 wird für die Realschule und das Gymnasium der Gedanke des RWS in die Richtlinien und Lehrpläne aufgenommen, wobei auch dort die Menge der Wörter begrenzt werden soll, um Rechtschreibsicherheit zu gewährleisten. Die Wörter sollen einerseits verwendungshäufig sein, andererseits orthographischen Modellwert haben.

¹¹⁹ Die Begründung findet sich in *Grundschule- Richtlinien und Lehrpläne.* (1985) Lehrplan Sprache, 40-41

Alle 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne der weiterführenden Schulen betonen die hohe gesellschaftliche Wertschätzung, die der Beherrschung der Rechtschreibung und Zeichensetzung in unserer Gesellschaft zu eigen ist. Am deutlichsten sind die Ausführungen des Gymnasiums, in denen es heißt, „dass die Beherrschung der orthographischen Techniken eine Voraussetzung der schriftlichen Kommunikation ist, die die Schule schaffen muß, solange in der Gesellschaft Verstöße gegen die Rechtschreibregeln mit sozialen Sanktionen belegt werden.“¹²⁰ Und weiter: „Solange Gesellschaft und Berufswelt der Rechtschreibung so großen Wert zumessen, muß die Schule als Verteilerin von Berechtigungen ihrer Einübung einen größeren Raum geben, als ihr eigentlich zukommen sollte.“¹²¹ Denn es wird ebenso klar formuliert, dass die historische Bedingtheit der deutschen Rechtschreibung mit ihrem komplizierten Regelsystem einen hohen Zeitaufwand für das Erlernen erfordert, dass aber gleichzeitig „Rechtschreibleistungen keinen hohen Aussagewert für die Schullaufbahn besitzen und ihre Bedeutung für die Deutschnote entschieden eingeschränkt werden sollte.“¹²²

Weiterhin wird gesehen, dass im Klassenverband sehr unterschiedlich entwickelte Rechtschreibfähigkeiten vorhanden sind, sich diese aber häufig nicht mit der Intelligenz des einzelnen Schülers oder seiner Sprachkompetenz decken.

Allerdings werden für das Gymnasium weitgehend andere Schlüsse aus diesen Tatsachen gezogen, als in den anderen Schulformen. Es wird zwar betont, dass der Unterricht „unbedingt in Einzel-, Partner- oder Gruppenunterricht differenziert“ werden müsste, um Rechtschreibschwächen zu beheben,¹²³ aber an anderen Stellen wird die Umsetzbarkeit der genannten Ziele und Methoden stark eingeschränkt. Zum einen deckt Rechtschreibunterricht höchstens 10% des Deutschunterrichtes in den Klassenstufen 5/6 ab und bietet daher wenig Zeit zum Üben. Zudem wird er in den Bereich „Reflexion über Sprache“ eingebettet, der insgesamt in den weiteren Jahrgängen höchstens ein Fünftel des Deutschunterrichts abdecken soll. Außerdem soll er nur dienende Funktion für die anderen Lernbereiche haben. Neben ad hoc Rechtschreibübungen bei evidenten Mängeln werden Kurse vorgeschlagen, die zwischen andere Unterrichtseinheiten geschoben werden. Im Sinne der Binnendifferenzierung sollen Aufgabenstellungen häufig wechseln, um durch die Verschiedenartigkeit die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten. Hinter diesem Vorgehen verbirgt sich die Theorie von Heck-

¹²⁰ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. (1981, 18)

¹²¹ Ebenda S. 62

¹²² Ebenda S.18 und S. 62

¹²³ Ebenda S. 62

hausen, dass neben dem Erreichbarkeitsgrad von Aufgaben, deren Anreiz und Neuigkeitsgehalt für die Motivation ausschlaggebend sind.¹²⁴ Ebenso wird das Erzeugen von Überraschung bei der Präsentation von Aufgaben als wichtig dargestellt. So werden variantenreiche Übungsmittel für unterschiedliche Schwierigkeitsgrade konkret benannt.¹²⁵

Als Methode des Rechtschreiblernens soll zunächst die eidetische im Vordergrund stehen, die zunehmend von der logischen abgelöst werden soll. Diese Sichtweise deckt sich keineswegs mit den Ergebnissen der Erforschung des Schriftspracherwerbs beim Kind, eher entspricht sie der veralteten Wortbildtheorie. Die Eigenaktivität der Lernenden wird nicht berücksichtigt. Vielmehr erscheint der Lehrer als Motivator und Präsentator einer großen Wundertüte voller Überraschungen, die auf Lernen neugierig machen soll, aber nicht unbedingt einen Bezug zu den persönlichen Interessen des Schülers haben muss.

Die inhaltlichen Vorgaben zum Rechtschreibunterricht sind für die einzelnen Klassenstufen rein phänomenorientiert. Aufgabenkataloge nach demselben Prinzip - sogar noch wesentlich dezidiierter - finden sich auch in den Realschulrichtlinien. Ein Bezug zu den Strategien des Schriftspracherwerbs fehlt wie beim Gymnasium. Ebenso wird betont, dass der Rechtschreibunterricht nicht isoliert erfolgen soll, aber regelmäßiger Übungen bedarf. Rechtschreibschwache Schüler sollen auch hier in kleinen Arbeitsgruppen zusammengefasst werden. Rechtschreibtests und Fehleranalysen dienen als Zuweisungskriterien, geeignete Lernprogramme (ohne Namensnennung) sollen dem individuellen Lernen dienen.¹²⁶

In der Gesamtschule wird Leitmedien ein noch größerer Raum eingeräumt. Dort heißt es 1980: „Die Rechtschreibregeln sind entsprechend ihrer Verteilung in den eingeführten Leitmedien jahrgangswise einzuführen und einzuüben.“¹²⁷

Erst in den Richtlinien und Lehrplänen für Real-, Gesamtschule und Gymnasium, die 1993 bzw. 1998 eingeführt wurden, finden sich differierende Sichtweisen für Lernprozesse beim Rechtschreiberwerb. Ähnlich wie für den Bereich „Umgang mit Texten“ hatten die Grundschulrichtlinien von 1985 und die Hauptschulrichtlinien von 1989 hier eine Pilotfunktion für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I.

¹²⁴ Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (1969, 195 ff.): *Begabung und Lernen*. zitiert in den *Vorläufigen Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium*. (1981, 26)

¹²⁵ *Vorläufige Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium*. (1981, 62-63)

¹²⁶ Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. Köln 2. Auflage (1980, 84)

¹²⁷ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I*. Frechen 1. Auflage (1980, 30)

Gemeinsam ist allen Schulformen, dass der Rechtschreibunterricht in den Deutschunterricht zu integrieren ist. Er fällt je nach Problem vorwiegend in den Bereich „Sprechen und Schreiben“ wie auch in den Bereich „Reflexion über Sprache“. Dies gilt auch schon für die Primarstufe. Die Regelungen sollen dort aus bedeutsamen Sinnzusammenhängen erschlossen und ebenso sinnvoll angewendet werden. Dabei soll die je individuelle Ausgangslage der Kinder berücksichtigt werden. Auf den Erwerb von Selbständigkeit im Umgang mit Nachschlagewerken und weiteren Hilfsmitteln wird großer Wert gelegt.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass bei allen Unterschieden die Rechtschreibkompetenz 1991 einerseits in ihrer gesellschaftlichen Relevanz ernstgenommen wurde, andererseits betont wurde, dass sie im Fach Sprache/Deutsch eine dienende Funktion hat und notenmäßig nicht überbewertet werden soll. Es sollte keine gesonderten Rechtschreiblehrgänge geben, Grundwortschatz und Rechtschreibregeln sollten möglichst in den genannten Bereichen des Faches Sprache bzw. Deutsch ad hoc erarbeitet werden.

3.2 Vorgaben in den 1991 gültigen Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen zu Binnendifferenzierung und Förderunterricht

Die 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne betonen für alle Schulformen ein differenziertes Vorgehen im Unterricht. Förderung wird als Verwirklichung des bildungspolitischen Zieles von Chancengleichheit begriffen - auch und gerade bei besonderen Schwierigkeiten in Sprach- und Schriftspracherwerb. Hinsichtlich der Sprach- und Schriftsprachentwicklung hatten bereits Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre Sozio- und Psycholinguisten festgestellt, dass ein erheblicher Zusammenhang zwischen sozio-kultureller Deprivation, mangelnder Sprachkompetenz und schulischem Versagen bestand.¹²⁸ Einerseits wurden damals die Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung und allgemeiner intellektueller Entwicklung untersucht, andererseits wieweit und warum mangelnde Sprachkompetenz (gemessen an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Mittelschichtkindern) bei sonst unbeeinträchtigten weiteren intellektuellen Voraussetzungen zum Versagen im Regelschulsystem führte (Begemann, 1970; Höhn, 1970). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfahl 1970 in ihrem „Strukturplan für das Bildungswesen“: „Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn die Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzung besitzt, die Chance tatsächlich wahrzunehmen... Die Chancengleichheit soll *nicht durch eine Nivellierung der*

¹²⁸ Besonders bekannt wurde Oevermann (1969).

Anforderungen angestrebt werden. Die Aufgabe ist vielmehr, die Chancenunterschiede der Kinder auszugleichen und später das Bildungsangebot so zu differenzieren, dass die Lernenden ihren Lerninteressen und Lernungleichheiten entsprechend gefördert werden...*Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein.* Die Verbesserung der Bildungschancen wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt gesehen, dass Benachteiligungen aufgrund regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden müssen.“¹²⁹

Zusätzlich zur Binnendifferenzierung ist ab 1973 erstmalig in der Grundschule auch Förderunterricht vorgeschrieben. Alle Kinder einer Klasse sollen in wechselnden kleinen Gruppen zusätzliche Lernangebote bekommen. Förderunterricht ist auch 1985 in der normalen Stundentafel mit 3 Wochenstunden berücksichtigt. Ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der Förderdauer und -inhalte für wechselnde Zielgruppen ist möglich.¹³⁰ In den Grundschulrichtlinien von 1985 werden unter den Ausführungen zum Lernen und Leisten folgende Aussagen gemacht: „Jedes Kind soll erfahren, dass es fähig ist etwas zu leisten. Deshalb müssen persönliche Neigungen und Fähigkeiten der Kinder dort genutzt werden, wo die Zielsetzung unterschiedliche inhaltliche oder methodische Zugriffsweisen erlaubt....Die in der Grundschule entwickelten pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Maßnahmen ermöglichen es, dass die Kinder die grundlegenden Ziele auf unterschiedlichem Niveau, in unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedlichen Wegen erreichen können... deshalb werden langsamer und schwerer lernenden Kindern zusätzliche Lernzeit und Lernhilfen angeboten.“¹³¹ Man hatte aber offensichtlich Sorge, dass die zeitweilige Zusammenfassung von Schülern zu Lerngruppen zu einer Stigmatisierung führen könnte. Diese Befürchtungen, dass in der Praxis Lehrende Kinder nach Niveaugruppen dauerhaft sortieren und auch entsprechend etikettieren könnten, kommen sowohl 1973 als auch 1985 zum Ausdruck. 1973 heißt es: „Zusammenfassung von Schülern zu Lerngruppen innerhalb der Klasse darf mit keinerlei „Etikettierung“ verbunden sein („Bummelzüge“, „Schnellzüge“, „Bienen“).¹³² 1985 findet man unter den Ausführungen zum Förderunterricht: „Förder-

¹²⁹ Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission: *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn, (1970, 20 ff)

¹³⁰ Regionaler Grundschulkongress Dortmund 1974, Ansprache des Kultusministers Girgensohn zu ‚Aktuelle bildungspolitische Fragen der Grundschule in NRW‘ abgedruckt in Erwin Schwartz (Hrsg.): *Richtlinien und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M. (1974, 14)

¹³¹ Ebenda S. 14

¹³² *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (1973, 15)

unterricht darf nicht zu Leistungsgruppen führen, in denen Kinder gesondert auf Schulen der Sekundarstufe I vorbereitet werden.“¹³³

„Förderunterricht kann in allen Unterrichtsfächern erteilt werden. Er hat vor allem die Aufgabe, Lernschwierigkeiten und Lernlücken zu beheben, so dass alle Kinder wieder sichere Grundlagen für ihr Weiterlernen erhalten.“¹³⁴ Grundlegend ist die Berücksichtigung des individuellen Lern- und Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler. Die Möglichkeit, die allgemeine Zielsetzung auf unterschiedlichen Wegen erreichen zu können - mit unterschiedlichen Methoden, auf unterschiedlichen Niveaus und zu unterschiedlichen Zeiten entspricht diesem individuellen Ansatz. Wichtig erscheint auch die geplante enge Verzahnung mit dem Klassenunterricht zu sein, die kontinuierliche Begleitung der Lernentwicklung des Einzelnen und die vorurteilslose Überprüfung des Fördererfolgs.¹³⁵

1985 werden zudem vom Lehrer gelenkte Formen der inneren und äußeren Differenzierung durch solche ergänzt, in denen Kinder ihren Lernprozess weitgehend selbständig planen und gestalten können. Vielfältige Formen der freien Arbeit, des projektorientierten Unterrichts und des Gruppenunterrichts werden erwähnt. Diese Ausführungen heben sich deutlich von vorherigen Grundschulrichtlinien ab, in denen der Lehrer allein für die Binnendifferenzierung zuständig war.¹³⁶ Die Sicht, ein Kind als „aktiven Lerner“ zu betrachten und es entsprechend mitzubeteiligen, bleibt allerdings auch 1985 nur auf einige Felder beschränkt.¹³⁷

Die Richtlinien der weiterführenden Schulformen schließen sich den Gedanken von Binnendifferenzierung und teilweise auch des Förderunterrichts an. Sie unterscheiden sich jedoch er-

¹³³ *Grundschule- Richtlinien und Lehrpläne* (1985, 15)

¹³⁴ *Grundschule- Richtlinien und Lehrpläne* (1985, 15) Der Passus wird dort zu Ende geführt mit den Sätzen: „Er bietet aber auch Gelegenheit, Kindern mit größeren Lernmöglichkeiten Anreize und Hilfen zu vermitteln, sich erweiterten Lernangeboten zu stellen oder sich intensiver mit bestimmten Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen. Förderunterricht darf nicht zu Leistungsgruppen führen, in denen Kinder gesondert auf Schulen der Sekundarstufe I vorbereitet werden. Gleichwohl können klassen- oder jahrgangübergreifende Maßnahmen sinnvoll sein.“

¹³⁵ So heißt es bereits auf S. 16 der *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (1985): „Entspricht das Förderergebnis bei einem Schüler nicht dem Ziel, sollten, da die Ursachen vielfältig sein können, andersartige Ansätze einer Förderung gesucht werden. In solchen Fällen muß sich der Lehrer der Gefahr bewußt sein und erwehren, den Misserfolg – unbewusst – dem Schüler als ein Ablehnen bzw. Nichtwahrnehmen der auf ihn verwandten Bemühungen und Hilfen anzulasten.“

¹³⁶ Er sollte die Lernprozesse seiner Schülerinnen und Schüler durch Differenzierung in der Lehrerhilfe, unterschiedliche Niveaus in den Anforderungen oder Lösungswegen, durch die Anzahl der Aufgaben, entsprechende Medienbereitstellung und Einteilung seiner Klasse in flexible Leistungs- und Fortschrittsgruppen (z. B. während des Erstleselehrgangs) steuern.

¹³⁷ *Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne*. (1985, 14): „Die vom Lehrer bestimmten Formen der Differenzierung werden durch solche ergänzt, in denen Kinder ihren Lernprozeß weitgehend selbständig planen und gestalten können.“

heblich, sowohl was Zeitpunkt und Zeitraum, Umfang und den Grad der Verbindlichkeit angeht.

Den in der Grundschule festgeschriebenen Fördermaßnahmen kommen die Gesamtschulrichtlinien von 1980 am nächsten. „Damit Benachteiligungen bei Schülern bestimmter Schichten vermieden werden und ihnen eine aktive Teilnahme auch an öffentlicher Kommunikation möglich wird, ist eine Förderung der Schüler in der Beherrschung dieser Sprache - bei Wahrung der Toleranz gegenüber Abweichungen von ihrer Norm erforderlich.“¹³⁸

Differenzierungen im Lernangebot und Anforderungsniveau finden im Fach Deutsch für die Abteilung 5/6 und die Klasse 7 nur im Klassenverband statt. Zusätzlich sind zwei Stunden wöchentlich für fachlichen Ausgleichsunterricht vorgesehen. In den Klassen 8 und 9/10 kommt es in Grund- und Erweiterungskursen auch zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung. Innerhalb der Klassen und Kurse werden binnendifferenzierende Maßnahmen als methodisch-didaktische Aufgabe jeden Lehrers deklariert, vor allem in Form von Kleingruppenarbeit nach dem Helferprinzip. So wird sowohl dem Gedanken „Starke Schüler unterstützen schwächere“ Raum gegeben als auch vom Lehrer verlangt, den individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler durch entsprechende Anregungen, Aufgaben und Arbeitsmittel entgegenzukommen. Ziel der Differenzierung soll eine durch Erfolgserlebnisse vermittelte Steigerung des Lerninteresses sein.

Der Ausgleichsunterricht im Fach Deutsch soll für sprachlich benachteiligte Schüler möglichst früh die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtsteilnahme schaffen. In Kleingruppen von 12-15 Schülern soll mindestens in einem Schulhalbjahr das Erreichen der fachlichen Grundanforderungen möglich werden. Besonderer Förderbedarf wird häufig bei der Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen und -fertigkeiten gesehen, hier darf auch schwerpunktmäßig gearbeitet werden. Diese Fördermaßnahmen sollen für längere Zeiträume angesetzt werden.

Auch die Gymnasialrichtlinien und Lehrpläne gehen von den wissenschaftlichen Ergebnissen der Sprachforschung Ende der 60er Jahre und dem Gedanken der Sprachkompensatorik aus, lösen aber das Problem des Ausgleichs sprachlicher Defizite im Deutschunterricht anders.¹³⁹ Sie zitieren eingangs Oevermann, der wie andere Autoren „die sprachliche Entwicklung für

¹³⁸ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I*. Frechen 1.Auflage (1980, 28)

¹³⁹ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. (1981, 28-30) Kap. II: Das Problem des Ausgleichs sprachlicher Defizite im Deutschunterricht.

die wichtigste Determinante der kognitiven Entwicklung überhaupt“ hält (Oevermann, 1969, 28). Schulische Konsequenzen daraus zu ziehen, sehen sie sich allerdings nur in einem sehr eingeschränkten Maße für möglich und genötigt. Erstens bezweifeln sie, dass in der Sekundarstufe ein völliger Ausgleich sprachlicher Defizite möglich ist, stattdessen könnten nur noch Korrekturen des Sprachverhaltens möglich sein. Zweitens erscheint ihnen die objektive Diagnose, ob Sprachdefizite Folgen eines niedrigen allgemeinen Intelligenzniveaus oder soziokultureller Benachteiligung sei, unabdingbar, aber in der Schule nicht leistbar, da komplexe wissenschaftlich begründete, standardisierte Tests nicht vorlägen bzw. in der Schulpraxis zu umständlich durchzuführen seien. Drittens wird bezweifelt, ob überhaupt ein universales sprachkompensatorisches Curriculum erstellt werden könne, das für den Individualfall tauglich sei. So bleiben für den Unterricht nur eingeschränkte sprachkompensatorische Möglichkeiten. Lehrer könnten einerseits darauf achten, dass sich „sprachliches Lernen in komplexen Situationen vollziehen kann, die an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen und die Möglichkeit enthalten, neue Erfahrungen zu machen“. Dabei müsse nach Oevermann „das Handeln des Kindes möglichst intensiv und differenziert begleitend verbalisiert werden, damit eine möglichst dichte Verknüpfung zwischen sprachlichem Zeichensystem und der Erfahrung hergestellt wird“ (Oevermann, 1969, 29). Unterricht in formaler Grammatik und drillmäßiges Üben sprachlicher Muster könnten das Problem nicht lösen, da sie für die Performanz ohne Einfluss blieben. Dann wird auf die Möglichkeit des Versuchs hingewiesen, Kinder in sprachlich heterogen zusammengesetzten Kleingruppen arbeiten zu lassen, um „auf Grund gruppenspezifischer Faktoren allmählich ein höheres Niveau über den Weg der Anpassung an die Gruppennorm“ für sprachlich defizitäre Kinder zu erreichen. Ansonsten „sollte man sich die Mühe machen, Schülern durch die punktuelle und individuelle Korrektur ihrer sprachlichen Äußerungen zu helfen, die in einer konkreten Kommunikationssituation jeweils adäquate und dann u.U. auch sehr komplizierte sprachliche Form zu finden.“ (Oevermann, 1969, 30).

Diese Vorschläge einer individuellen ad hoc-Hilfe, der Arbeit in Kleingruppen und der Herstellung von Lernsituationen, die der Aktivierung sprachlicher Kompetenz dienen, erinnern durchaus an die genannten Möglichkeiten für innere Differenzierung in der Gesamtschule, unterscheiden sich aber sehr deutlich im Grad der Verbindlichkeit. Im Gymnasium sind es nur Vorschläge, die realisiert werden können, aber nicht müssen, in der Gesamtschule Pflicht und Aufgabe jeden Lehrers. Auch in der Gesamtschule werden ebenso wie im Gymnasium standardisierte Tests zur Feststellung der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler als nur bedingt einsetzbar gesehen. Ebenso scheinen die für informelle Tests vorge-

schlagene Aufgabenformen der Komplexität der sprachlichen Kommunikation oft nicht gerecht zu werden.¹⁴⁰ Während diese eingeschränkten diagnostischen Möglichkeiten die Gesamtschule 1980 nicht daran hindern, Ausgleichsunterricht zur Sprachkompensatorik bzw. zur Steigerung der Rechtschreibkompetenz durchzuführen, zieht das Gymnasium zur gleichen Zeit daraus die Konsequenz, aufgrund mangelnder wissenschaftlich abgesicherter Begründung nichts dergleichen verpflichtend anzubieten. Vielmehr stellt es das Gymnasium in das Belieben der Deutschlehrerinnen und -lehrer, ob sie Kinder, die sprachlich aufgrund sozio-kultureller Gegebenheiten benachteiligt sind, „eingeschränkt“ in ihrem Unterricht fördern und betont die Skepsis gegenüber der Wirksamkeit mit den Worten „Die Schwierigkeiten dürfen aber nicht verschleiert werden, damit es in den Schulen nicht immer wieder zu illusionären Projekten und Experimenten kommt, deren Erfolglosigkeit von vornherein absehbar ist.“¹⁴¹

In den modifizierten Realschulrichtlinien von 1978 findet sich lediglich ein kurzer Passus zur Differenzierung. Dort wird darauf hingewiesen, dass Differenzierungsmaßnahmen im Deutschunterricht der Förderung einzelner Schüler (Gruppen) durch unterrichtsmethodische Verfahrensweisen in der Weise dienen soll, dass in Klasse 5 alle auf eine annähernd gleiche Basis für gemeinsames Lernen kommen. Leistungsstärkere Schüler erhalten zusätzliche Lernangebote, leistungsschwächere sind so zu fördern, dass sie das Niveau der Gesamtgruppe halten können. „Das geschieht unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Lern- oder Arbeitstempos und der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler, durch individuelle Lehrer- oder Schüler-Partnerhilfe oder durch Programme und besondere Arbeitsmittel. Differenzierungsmaßnahmen bedürfen einer gründlichen Analyse des Bedingungsfeldes und müssen sorgfältig geplant werden.“¹⁴² Weitere Ausführungen finden sich nicht, Förderunterricht wird nicht erwähnt und ist in der Stundentafel nicht vorgesehen.

Ähnlich wie Grund- und Gesamtschulen sehen die Hauptschulrichtlinien und Lehrpläne die Verpflichtung der Lehrenden zu einer individualisierten Förderung auf vielen Ebenen, sowohl im Förder- als auch im Fachunterricht. Im Fach Deutsch sind im 5. Schuljahr zunächst Stärken und Schwächen festzustellen, um optimal fördern zu können, auch hinsichtlich der Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen. Benachteiligungen sollen durch Förderunterricht

¹⁴⁰ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I*. Frechen 1. Auflage (1980, 118)

¹⁴¹ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. (1981, 29)

¹⁴² Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. 2. Auflage Köln (1980, 9)

ausgeglichen werden, wobei gesonderte Gruppenbildung – wie in der Grundschule – nur vorübergehend erfolgen soll.¹⁴³ Die Hauptschulrichtlinien weisen auf die tragende Rolle, die eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in der Förderung, aber auch im normalen Unterricht spielt, hin.¹⁴⁴ Sie betonen auch die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler, Lernprozesse mitzuplanen und mitzugestalten und selbsttätig Wege zu Lösungen zu finden. Infolgedessen soll der Frontalunterricht in der Hauptschule zugunsten von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zurücktreten. Entdeckendes und weitgehend selbstbestimmtes Lernen in Projekten, projektorientiertem Unterricht, Erkundungen und Freiarbeit werden neben Gruppenarbeit, Lehrgängen und Schülerbetriebspraktika als mögliche Lehr- und Lernformen und wichtiges Mittel der Differenzierung ausführlich beschrieben. Auf die erforderliche Lehrerkooperation wird hingewiesen. Erstmals ist in den Richtlinien einer Schule der Sekundarstufe I von der Notwendigkeit, ein Schulprogramm zu erstellen, die Rede. Neben anderen Elementen soll es die pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten und Angebote der Schule selbst enthalten. „Die Entwicklung des Schulprogramms ist...als der gemeinsame Prozeß aller an Schule Beteiligten zu verstehen; der Schule ein eigenes Gesicht zu geben und auch dadurch die pädagogische Grundorientierung und die gemeinsame Verantwortung der Lehrerinnen, Lehrer und Erziehungsberechtigten widerzuspiegeln.“¹⁴⁵

Damit drücken die Hauptschulrichtlinien von 1989 eine deutliche Trendwende im Sekundarbereich aus. Aus einem erweiterten Lernbegriff entwickelt sich auch ein erweiterter Leistungsbegriff. Nicht nur Präsenz von Wissen und Können wird angestrebt und überprüft, sondern auch „Beiträge zur Lösung von Problemen, Gestaltungsvorschläge, sachliche Kritik, die Verlässlichkeit z.B. in der Durchführung von Projekten, kooperatives Verhalten, sachgemäße Hilfen für den Lernprozeß anderer Schüler. Daneben gibt es gemeinschaftliche Leistungen, z.B. bei der Planung und Durchführung von Projekten.“¹⁴⁶

Der leistungsmotivierende Aspekt des Erfolgs und die negative Rolle von Angst und Stress durch ständigen Leistungsvergleich mit anderen werden herausgestellt. Es ist „eine zentrale Aufgabe von Schule, durch differenzierte Aufgabenstellungen, durch Unterstützung und

¹⁴³ Vgl. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Hauptschule*. Frechen (1990, 24-25)

¹⁴⁴ Ebenda. S. 23-24: „Das pädagogische Engagement der Lehrerinnen und Lehrer kann bei Schülerinnen und Schülern Motivation und Bereitschaft zum Lernen wecken. Ihre erzieherische, fachliche und didaktische Qualifikation einschließlich ihres methodischen Repertoires tragen wesentlich zum Lernerfolg und zur Lernentwicklung bei.“... Neben der fachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung kommt der Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen, besondere Bedeutung zu.“

¹⁴⁵ Ebenda S.29

¹⁴⁶ Ebenda S.22-23

Ermutigung und durch Anerkennung von Leistung die Voraussetzung für Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler zu schaffen.“¹⁴⁷

3.3 Zusammenfassung

Die Schule in Nordrhein-Westfalen sieht ihren Bildungsauftrag darin, bei *allen* Kindern für den Erwerb tragfähiger Grundlagen in schriftsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten zu sorgen und damit das Prinzip der Chancengleichheit zu verwirklichen. Richtlinien und Lehrpläne für Sprache bzw. Deutsch konkretisieren die diesbezüglichen Bildungs- und Erziehungsziele des Landes für den Regelunterricht aller Schulformen. Für das vorliegende Thema spielen die 1991 gültigen Richtlinien und Lehrpläne Sprache/Deutsch eine besondere Rolle. Sie zeigen, welche Ziele, Inhalte und Methoden der reguläre Unterricht einer Schule hinsichtlich des Schriftspracherwerbs und der allgemeinen Lese- und Rechtschreibkompetenz sichern soll. Auf dem Hintergrund dieser amtlichen Rahmenbedingungen entstand der heute noch gültige LRS-Erlass von 1991, der sozusagen die Ausnahme von der Regel formulierte.

Die Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule und der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I zeigten 1991 sowohl Ähnlichkeiten als auch deutliche Differenzen.

Hinsichtlich des Lernbereichs Lesen ist in der Primarstufe zunächst der Erstleseunterricht Thema. Die damals gültigen „neuen“ Grundschulrichtlinien von 1985, die die alten Richtlinien von 1973 abgelöst hatten, betonten, dass es keinen isolierten gestuften Erstleselehrgang geben solle, da Kinder individuell unterschiedliche Voraussetzungen mitbrächten, das Lesen lernen individuell anders verlaufe und entsprechend individueller Förderung bedürfe. Der Leselernprozess wird 1985 nur cursorisch anhand von drei Aufgabenschwerpunkten beschrieben: 1. Erfassen der Beziehungen von Lauten zu Buchstaben 2. Auditiv und visuelle Durchgliederung von Wörtern, Sätzen und Texten, 3. Weiterentwicklung der erworbenen Lesefähigkeit. Dem Lehrer bleibt wie schon 1973 die Wahl zwischen der analytischen oder synthetischen Leselernmethode überlassen, aber es erfolgt keine detaillierte Aufstellung und Beschreibung von Feinlernzielen mehr.

In den weiteren Schuljahren der Grundschule wird der Ausbau der Lesefähigkeit und die Untersuchung, Wertung und Nutzung von Texten angestrebt. Für alle weiterführenden Schulen ist der Lernbereich „Umgang mit Texten“ obligatorisch, er dient neben Wissens- und Informationserwerb unterschiedlichen Graden des Reflektierens und Bewertens von Texten.

¹⁴⁷ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne Deutsch. Hauptschule* (1990, 22)

Alle Lehrpläne der Sekundarstufe fordern, dass Schülerinnen und Schüler Texte zunehmend besser dekodieren und segmentieren sowie literarische von informativen und appellativen Textsorten unterscheiden können. Im Zeitumfang und der Art, in der Basisvoraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit Texten im 5./6. Schuljahr trainiert werden sollen, unterscheiden sich Haupt-, Real- und Gesamtschule erheblich von den Gymnasialplänen. Lese-strategien werden insgesamt nur ansatzweise beschrieben, am deutlichsten in den Realschulplänen.

Hinsichtlich des Erwerbs von Rechtschreibkompetenz besteht zwar in allen Richtlinien und Lehrplänen Übereinstimmung darin, dass die weitgehende Beherrschung von Rechtschreibung und Zeichensetzung aus gesellschaftlichen Gründen zwar dringend erforderlich sei, ihr eigentlicher Wert für die Sprachkompetenz aber häufig überschätzt werde und der notenmäßige Anteil im Deutschunterricht nur gering zu gewichten sei. In den Grundschulrichtlinien von 1985 bildet die Arbeit am Grundwortschatz - wie schon 1973 - die Grundlage. Da die deutsche Rechtschreibung unterschiedlichen Prinzipien folge, deren Geltungsbereich oft nur von geringer Reichweite sei, sei es in der Grundschule zunächst wichtig, die wesentlichsten und weitreichendsten Regelungen zu erlernen. Der Grundwortschatz solle zugleich Modell-, Häufigkeits- und Übungswortschatz sein. Am Ende der ersten Klasse solle er 300 Wörter, am Ende der vierten Klasse 1000 Wörter umfassen. Die Eigenaktivität der Kinder bei der Aneignung lautgetreuer und orthographischen Regeln und die Förderung der Selbständigkeit bei der Kontrolle des Geschriebenen wird betont.

In den Hauptschulrichtlinien und Lehrplänen wird 1989 angestrebt, den Grundwortschatz in den Jahrgängen 5/6 zum Rechtschreibwortschatz zu erweitern. Besondere morphologische und syntaktische Regelungen sind vorrangig den Jahrgängen 7-10 vorbehalten. Erst ab 1993 greifen die anderen weiterführenden Schulformen die Idee der Arbeit mit dem Rechtschreibwortschatz in Klasse 5/6 auf. 1991 gelten noch die 1978 modifizierten „Vorläufigen Richtlinien und Lehrpläne“ für Realschule und Gymnasium und die 1980 neu entstandenen für die Gesamtschule.

Die inhaltlichen Vorgaben dieser Lehrpläne sind rein phänomenorientiert, wie auch die Lehrbücher dieser Zeit. Der Hinweis auf den Erwerb von Rechtschreibstrategien fehlt, ebenso wie ein Bezug zur geänderten Grundschularbeit nach 1985. Sowohl für den Primar- wie auch für den Sekundarbereich gilt, dass keine isolierten Rechtschreiblehrgänge mehr durchgeführt werden sollen. Rechtschreibung ist integriert im Deutschunterricht zu erarbeiten, die

Erziehung zur Selbständigkeit in der Kontrolle wird angestrebt und die Förderung ist individuell auszurichten.

Die Verbindung zwischen dem Ziel des grundlegenden Schriftspracherwerbs für *alle* Kinder und der Beachtung der je individuellen Lernausgangslage sollen laut Richtlinien und Lehrplänen Maßnahmen der inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung) und in Grund-, Haupt- und Gesamtschule 1991 zusätzlich Förderunterricht herstellen. Chancenunterschiede, besonders durch sozio-kulturelle Benachteiligungen sollen so ausgeglichen, Begabungen gefördert werden. Laut Grundschulrichtlinien soll Förderunterricht grundsätzlich *allen* Kindern der Klasse zugute kommen, die Fördergruppen sollen situativ zusammengesetzt werden, um einerseits Lernlücken zu schließen, andererseits auch erweiterte Lernangebote zu machen. Die Förderung soll zeitlich begrenzt und im engen Bezug zum Fachunterricht ablaufen. 3 Stunden in der Woche stehen hierfür zur Verfügung, die allerdings nicht nur für „Sprache“, sondern auch für andere Unterrichtsfächer genutzt werden sollen. Gewarnt wird allerdings vor einer Etikettierung der Kinder durch zu lange und offensichtliche äußere Differenzierung in Leistungsgruppen.

In den weiterführenden Schulformen finden sich nur in den Gesamtsschul- und Hauptschulrichtlinien verbindliche Vorgaben zum Förderunterricht. Er ist auch hier in anderen Fächern möglich, soll aber in jedem Fall im Fach Deutsch sprachliche Leistungsrückstände und auch fehlende Rechtschreibkenntnisse bei benachteiligten Schülergruppen kompensieren. Die Teilnahme am fachbezogenen Ausgleichsunterricht Deutsch soll in der Gesamtschule mindestens ein halbes Jahr betragen und kann bei Bedarf verlängert werden. Zudem wird es in beiden Schulformen zur Pflicht des Lehrers erklärt, durch binnendifferenzierende Maßnahmen Schülerinnen und Schüler im Klassenverband zu unterstützen. Neben lehrergesteuerten Maßnahmen durch Differenzierung bei der Aufgabenstellung, Materialbearbeitung und zugeteilten Zeiträumen werden besonders Kleingruppenarbeit und Helferprinzip innerhalb der Schülergruppen als hilfreich angesehen.

Diese Maßnahmen der Binnendifferenzierung werden für das 5./6. Schuljahr auch in der Realschule und dem Gymnasium als wirksame Hilfen, besonders zum Ausgleich sprachlicher Defizite, betrachtet. Im Unterschied zur Gesamtschule sind sie aber keineswegs verbindlich vorgeschrieben, sondern nur empfohlen und in das Belieben der Lehrenden gestellt. Hinsichtlich der Diagnose sprachlicher Rückstände werden aus gegebenen Tatsachen in den Schulformen unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Trotz beiderseitiger Bedenken hinsichtlich der Aussagekraft vorhandener Tests in den Richtlinien, wird Sprachstands-Diagnostik in der

Gesamtschule gefordert und im Gymnasium verworfen. Die Realschulrichtlinien treffen zur Sprachstandsdiagnostik keinerlei Äußerungen, die Hauptschulrichtlinien sprechen nur davon, zunächst Stärken und Schwächen festzustellen, um optimal fördern zu können.

Sowohl in den Grundschul- als auch in den Hauptschulrichtlinien werden erstmals Formen der inneren Differenzierung erwähnt und näher beschrieben, die Kinder als aktive Lernpartner in den Unterricht mit einbeziehen: Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht z.B. machen entdeckendes und weitgehend selbstbestimmtes, individualisiertes Lernen möglich. Damit kommt es auch zu einer Erweiterung des Leistungsbegriffs und der Leistungsbeurteilung, die nun nicht mehr nur abfragbares Wissen und Können zum Gegenstand haben soll, sondern auch Beiträge zur Klärung, Durchführung und Lösung von (gemeinschaftlichen) Aufgaben und Fähigkeiten zu kooperativem Verhalten.

Zudem wird in den Hauptschulrichtlinien für die Lehrenden die Arbeit am Schulprogramm erwähnt, dass u.a. die pädagogische Grundorientierung und gemeinsame Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer für die Schule betont. Der Gedanke, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als „Einzelkämpfer“ arbeiten und Schülerinnen und Schüler auf einer gemeinsam anerkannten Basis fördern sollen, ist 1991 nur in Ansätzen in den amtlichen Richtlinien und Lehrplänen für die Sekundarstufe vorhanden.

4 Amtliche Rahmenbedingungen Nordrhein-Westfalens zu Fördermaßnahmen bei besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb im Schulalter

4.1 Rechtliche Aspekte von Verwaltungsvorschriften

Bevor die LRS-Erlasse im Einzelnen dargestellt und analysiert werden, seien einige grundlegende Ausführungen zum rechtlichen Aspekt von Verwaltungsvorschriften herausgestellt. Das Verständnis bestimmter Feinheiten der juristischen Diktion ist notwendig, wenn diese korrekt ausgelegt werden sollen.

Erlasse sind wie Richtlinien Verwaltungsvorschriften und stehen damit an unterster Stelle in der Hierarchie des Verwaltungsrechts. Sie folgen den originären Rechtsquellen nach: dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG), den Landesverfassungen (LV) und den Schul- und Bildungsgesetzen des Landes Nordrhein-Westfalen und den daraus abgeleiteten Rechtsverordnungen.

Verwaltungsvorschriften selbst sind keine „Rechtsquellen“, sie legen nur Rechtsquellen mit interner Wirkung aus und bestimmen die Art der Kompetenzwahrnehmung. Sie steuern die Auslegung und Anwendung unbestimmter Gesetzesbegriffe, die Handhabung von Beurteilungsspielräumen und die Ermessenausübung der ausführenden Behörden. Richtlinien und Erlasse stellen somit Handlungsanleitungen zum Gesetzesvollzug dar und eröffnen Handlungsspielräume (Wolff, Bachof & Stober, 1994).

In der Schule konkretisieren Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften das Recht auf Bildung maßgeblich oder begrenzen das Elternrecht und haben damit Außenwirkung. Bis 1972 gab es in Schulen und anderen Anstalten besonderen Rechts (z.B. Krankenhäusern und Gefängnissen) Verwaltungsvorschriften, die die Geltung der Grundrechte ihrer Insassen beschnitten. Mit dem Strafvollzugsbeschluss des Bundesverfassungsgerichtes (BVG) vom 14.3.1972 (Bver.GE 33, 1ff) änderte sich diese Rechtsauffassung, in dem sie „die Grundrechtsgeltung prinzipiell auch für besondere Gewaltverhältnisse bejahte.“ (Wolff et al., 1987, 380). Damit wurde auch die Rechtsstellung der Schüler verändert. Ein Schüler ist nun „grundsätzlich Grundrechtsberechtigter und damit Träger aller Grundrechte. Das ergibt sich aus Artikel 1 III GG, der auch die das Schulverhältnis normierenden Gewalten bindet. Außerdem gelten alle in der Verfassung vorgesehenen Grundrechtseinschränkungen auch für

das Schulverhältnis.¹⁴⁸ Aus dieser veränderten Sicht seit 1972 ergeben sich Konsequenzen. Die Autoren führen dazu in Verwaltungsrecht II folgendes aus... „eine gesetzliche Ermächtigung für Maßnahmen, die dem Schulzweck dienen,“ war früher entbehrlich (Wolff, Bachof & Stober, 1987, 381ff). Nach heutigem Verfassungsverständnis kann „die Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses eine gesetzliche Ermächtigungsgrundlage nicht mehr ersetzen....Gerade im Bildungsbereich stellt die Beteiligung an staatlichen Leistungen die notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung von Grundrechten dar und bedarf deshalb gesetzlicher Regelungen.“¹⁴⁹ Auch im Schulverhältnis müssen grundlegende Entscheidungen vom Gesetzgeber selbst, d.h. durch ein formelles Gesetz getroffen werden. Nichtgrundlegende Regelungen sind durch untergesetzliche Vorschriften (Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften) möglich.¹⁵⁰ Allerdings bedürfen solche Regelungen einer gesetzlichen Ermächtigung. Die gesetzliche Ermächtigung kann auch durch eine Generalklausel erfolgen.¹⁵¹

Nach Wolff, Bachof und Stober sind die zur Konkretisierung der gesetzlich festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele erlassenen Richtlinien der Kultusministerien über *Lehr- und Stoffpläne* einer Ermächtigung bedürftige Verwaltungsvorschriften. Hierzu gehören im weiteren Sinne auch die LRS-Erlasse, die die besonderen Maßnahmen zum Ausgleich von

¹⁴⁸ Wolff, Bachof & Stober (1987, 380) führen aus: „Zweifelhaft ist allein, ob und in welchem Umfange im Rahmen des als Sonderstatusverhältnis ausgestalteten Schulverhältnisses neben den allgemeinen Grundrechtsbeschränkungen darüber hinausgehende Grenzen bestehen und wie sie zu legitimieren sind. Die früher h. M. (herrschende Meinung, d. Verf.) glaubte aus dem traditionellen Institut des besonderen Gewaltverhältnisses eine verminderte Grundrechtsgeltung im Schulverhältnis folgern zu können.“ Und weiter auf S. 381 „Allerdings kann der Sache nach vom besonderen Gewaltverhältnis auch im Bereich der Schule nicht Abschied genommen werden. Das ergibt sich schon aus Art. 7 GG und dem einschlägigen Landesverfassungsrecht, die Grundrechtseinschränkungen erlauben...Auch im Interesse der Funktionsfähigkeit der Einrichtung Schule ist die Aufrechterhaltung eines Sonderstatusverhältnisses erforderlich....Insbesondere dürfen die Grundrechtsschranken nicht enger gezogen werden, als es dem Auftrag der Schule und der Funktionsfähigkeit dieser Einrichtung entspricht und als es der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit erlaubt.“

¹⁴⁹ Die Autoren fahren fort: „Zudem sind Regelungen des Schulverhältnisses nicht nur pflegende, sondern auch eingreifende Verwaltung. Auch deshalb unterfallen sie dem Gesetzesvorbehalt.“ (Wolff et al, 1987, 381)

¹⁵⁰ „Einer gesetzlichen Ermächtigung bedürfen nicht nur *Rechtsverordnungen* (Gemeinverordnungen) sondern auch *Sonderverordnungen* sowie solche *Verwaltungsvorschriften*, die das Recht auf Bildung maßgeblich konkretisieren oder das Elternrecht begrenzen und daher Außenwirkung haben. (Wolff et al, 1987, 392) Sonderverordnungen sind z B die von der einzelnen Schule als Anstalts(benutzungs)ordnungen erlassenen Schulordnungen. Einer Ermächtigung bedürftige Verwaltungsvorschriften sind z B die zur Konkretisierung der gesetzlich festgelegten Bildungs- und Erziehungsziele erlassenen Richtlinien der Kultusministerien über *Lehr- und Stoffpläne*.“

¹⁵¹ Gemeint ist hier in der Landesverfassung (LV) NW Artikel 70. Dort heißt es „Die Ermächtigung zum Erlass einer Rechtsverordnung kann nur durch Gesetz erteilt werden. Das Gesetz muß Inhalt, Zweck und Ausmaß der erteilten Ermächtigung bestimmen. In der Verordnung ist die Rechtsgrundlage anzugeben. Ist durch Gesetz vorgesehen, dass eine Ermächtigung weiterübertragen werden kann, so bedarf es zu ihrer Übertragung einer Rechtsverordnung.“

Defiziten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens zum Thema haben.¹⁵² Sie stellen somit Handlungsanleitungen für einen Sonderfall der Richtlinien und Lehrpläne Sprache bzw. Deutsch dar.

Welche Gesetze bzw. Rechtsverordnungen liegen nun den LRS-Erlassen zugrunde? Mit Sicherheit Art. 2 I GG, der jedem (damit auch jedem Kind) das Recht auf eine möglichst ungehinderte Entfaltung seiner Persönlichkeit, und damit seiner Anlage und Befähigungen zusteht. Einschränkungen der auch in Art. 2 I GG allgemeinen Handlungsfreiheit erfolgen durch die staatliche Schulhoheit aus Art. 7 I GG. „Sie äußert sich in der Schulorganisation, der Schulgestaltung und der Stellung der Lehrer. Da Gemeinwohl und Individualinteressen in Einklang zu bringen sind, verletzen schulorganisatorische Maßnahmen nur dann Art. 2 I GG, wenn sie dem Schüler keine Wahl lassen, seiner Begabung und seinem Interesse entsprechend Schulen oder Klassen zu besuchen oder wenn die Schullaufbahnentscheidung allein in die Hand der Lehrer gelegt wird.“ (Wolff et al., 1987, 383). Hier treffen z.B. die LRS-Erlasse in NRW hinsichtlich einer möglichen Einschränkung der Schullaufbahn eines betroffenen Kindes deutliche Aussagen im Sinne von Art. 2 I GG.

Art. 8 I der Landesverfassung NRW spricht jedem Kind Anspruch auf Erziehung und Bildung und der staatlichen Gemeinschaft die Aufgabe zu, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht. In den LRS-Erlassen wird dies in der Verpflichtung der Schulen - insbesondere der Grundschulen - deutlich, alle Kinder das Lesen und Schreiben zu lehren und gegebenenfalls besondere Maßnahmen zu ergreifen, um bei entsprechenden Schwierigkeiten und Schwächen seitens der Kinder für alle eine grundlegende Bildung zu erreichen.

Ebenso ist im Schulordnungsgesetz §1 (3) von der Aufgabe der Schule die Rede, der Jugend das „für Leben und Arbeit erforderliche Wissen und Können zu vermitteln.“¹⁵³. Weiter heißt es in §2 (2): „Der Wille des Erziehungsberechtigten und die Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten des Kindes bestimmen seinen Bildungsgang“ und in (3) „Das Schulwesen ist in organischer Einheit und Wechselwirkung so zu gliedern, dass die verschiedenen Begabungsrichtungen die Möglichkeit ihrer Entfaltung erhalten und die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben Berücksichtigung findet.“ Weiter in §16 (1) „Die Grundschule vermittelt die allgemeinen Grundlagen für die weitere Bildung.“ Damit sind die grundlegenden

¹⁵² Weiterhin zählen die o.a. Autoren Dienstabweisungen, Richtlinien, Erlasse und Rundschreiben zu den Verwaltungsvorschriften. Vgl. Wolff et al. (1987,255)

¹⁵³ Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulordnungsgesetz – SchOG) vom 8. April 1952 zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Mai 2000 (SGV. NRW.223)

Entscheidungen vom Gesetzgeber selbst getroffen worden, die die Erlasse nun im Einzelnen konkretisieren.

Sobald ermessensbindende Verwaltungsvorschriften veröffentlicht sind, tritt die sogenannte Selbstbindung der Verwaltung ein. „Wenn die Behörde die Verwaltungsvorschrift befolgt, was von vornherein anzunehmen ist, wäre eine Abweichung von ihr eine verfassungsmäßige Ungleichbehandlung, sofern nicht etwa die Verwaltungsvorschrift rechtswidrig oder - anders als bei Rechtsquellen - die Abweichung im Einzelfalle durch besondere Gründe gerechtfertigt ist“ (Wittern, 1990)¹⁵⁴

Die LRS-Erlasse vor 1973 wurden nicht veröffentlicht. Hier galt noch die Meinung: „Das Recht der Verwaltung, Verw.-Vorschriften zu erlassen, d. h. ihre Beamten anzuweisen, folgt aus der allgemeinen Hoheitsgewalt, die der öffentlichen Verwaltung eigen ist (BverwG in DÖV 57,863)“ (Wittern, 1990). Mit dem Erlass von 1973 trat eine Wende ein, er wurde – ebenso wie der Nachfolgerlass von 1991 im ministeriellen Amtsblatt veröffentlicht. „...Verwaltungsvorschriften *binden den Verwaltungsbeamten*. Er darf von ihnen grundsätzlich nicht abweichen; tut er es doch, verstößt er gegen seine Dienstpflichten.“ (Wittern, 1990, 38). Auch der Lehrer ist als Beamter weisungsgebunden. Wieweit bindet aber nun ein LRS-Erlass den Lehrer in seiner pädagogischen Freiheit? Hier ist die Deutung eines weiteren juristischen Begriffs notwendig: es geht um das Ermessen und den Ermessenspielraum für Verwaltungsbeamte bzw. -angestellte bei Gesetzen, Verordnungen oder auch Verwaltungsvorschriften. „Um eine möglichst gerechte, zweckmäßige und flexible Anpassung der konkreten Rechtsgestaltung an die besonderen Gegebenheiten von Einzelfällen und an die politischen Entscheidungen der Regierungs- und Verwaltungsorgane zu ermöglichen, beschränkt sich der Gesetzgeber manchmal darauf, das *Ziel seiner Regelungen* anzugeben.... Gleichzeitig verzichtet er aber auf eine mehr oder minder strenge Bindung der Verwaltung und beschränkt sich darauf, sie zu bestimmten Verhaltensweisen, zu Gewährungen, zu Versagungen oder

¹⁵⁴ Wittern (1990, 38) führt weiter aus: „Wenn Verwaltungsvorschriften auch keine bindende Wirkung nach außen haben, sind sie, soweit sie das Ermessen der Verwaltung steuern, doch von wesentlicher praktischer Bedeutung für den Bürger. Zwar kann dieser sich nicht allein darauf berufen, die Behörde verfähre zu seinem Nachteil nicht nach einer ihr gegebenen Verwaltungsvorschrift, denn diese schafft ja, da sie keine Rechtsnorm ist, keine Rechten und Pflichten für den Bürger. War aber die Behörde nach einer Verwaltungsvorschrift ständig verfahren (was ja die Regel sein wird), so darf sie zuungunsten eines Bürgers von dieser Praxis nicht ohne Grund abweichen. Tut sie es doch, ist ihr Verwaltungsakt fehlerhaft. Aber nicht der Verstoß gegen die Verwaltungsvorschrift, sondern die Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes – Art. 3 GG – bewirkt diese Fehlerhaftigkeit.“ Wolff et al. (1987, 285) schränken ein: „Der Bürger hat dann einen Anspruch, dass auch in seinem Fall nicht ohne sachlichen Grund von der bisher geübten Verwaltungspraxis abgewichen wird....Der Anspruch wird dadurch begrenzt, dass eine auf rechtsauslegenden Verwaltungsvorschriften beruhende ständige rechtswidrige Verwaltungsübung weder für sich noch in Verbindung mit dem Gleichheitssatz oder dem Vertrauensgrundsatz eine anspruchsbegründende Selbstbindung der Verwaltung herbeiführt.“

auch zu Eingriffen zu ermächtigen, ohne sie ihr zu verbindlicher Pflicht zu machen.“(Wolff, Bachof & Stober, 1987, 373ff) „Ermessen“ bedeutet daher stets ein *volitives Handlungs-* oder, da es auch ein Unterlassen sein kann, *Verhaltensermessen*.“ Es wird nicht danach gefragt wie die/der Ausführende, den Tatbestand eines Gesetzes beurteilt (sog. kognitives Beurteilungsermessen), sondern es wird ihm freigestellt, wie er sich bei einem bestimmten Tatbestand oder Sachverhalt verhalten will, z.B. bestimmte, dem Individualfall angemessene Handlungsweisen durchführen will. Dabei unterscheidet der Gesetzgeber bzw. die Verwaltung zwischen Entschließungs- und Auswahlermessen. Bei einem Tatbestand oder Sachverhalt kann das ausführende Verwaltungsorgan sich frei entschließen, ob und welche Rechtsfolge bzw. Maßnahme es setzen will oder welche von mehreren gesetzlich zulässigen Maßnahmen ergriffen werden kann oder soll.

Eingeräumt wird ein solches sogenanntes Ermessen „ausdrücklich durch Verwendung des Wortes „Ermessen“ oder gleichsinniger Worte... durch Redewendungen wie „kann“, „darf“, „ist berechtigt“, „ist befugt“ u. ä. oder durch die Einräumung von Alternativen.“ Man unterscheidet daher auch zwischen „Muss-“, „Soll-“ und „Kann-“ Vorschriften.

Bei „Muss-Vorschriften“ ist in jedem Fall bei gegebenem Sachverhalt oder Tatbestand die vorgeschriebene Maßnahme ohne Ausnahme zu ergreifen. Hier gibt es keinen Ermessensspielraum. Handelt es sich um eine sogenannte „Sollvorschrift“, die z.B. an der Wortwahl „sollen“, „in der Regel“ erkenntlich ist, so wird dem ausführenden Verwaltungsangestellten oder Beamten lediglich eingeräumt, in einem atypischen Fall anders zu verfahren als „in der Regel“ vorgesehen ist. Damit soll in einem besonderen, von der Norm abweichenden Individualfall den ausführenden Verwaltungsorganen die Möglichkeit gegeben werden, angemessen und zweckmäßig auf die Realität zu reagieren.

Anders verhält es sich bei „Kann-Vorschriften“. Hier ist der Ermessensspielraum groß und ermöglicht eine auf den jeweiligen Individualfall zugeschnittene, zweckmäßige Maßnahme. Nach Wolff, Bachof und Stober hat das „Verwaltungsorgan die für und die gegen die verschiedenen Verhaltensweisen sprechenden Gründe im Sinne des Gesetzeszwecks abzuwägen und die zweckmäßigste zu ergreifen“ (1987, 377),

Der Ermessensspielraum kann also unterschiedlich weit sein. Das Ermessen ist „um so freier, je vielfältiger die gesetzten Ziele, Grundsätze, Programme und höheren Pläne sind, je unklarer ihre Rangordnung ist oder je mehr sie gar einander widersprechen“ (1987, 378). Allerdings sind dem Ermessen, selbst bei einer „Kann-Vorschrift“ bestimmte Grenzen gesetzt. Wolff, Bachof und Stober betonen ausdrücklich: „Der (pleonastische) Ausdruck „freies Ermessen“

darf jedoch nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Verwaltungsorgane, soweit ihnen Ermessen eingeräumt ist, nach Willkür (d.h. ohne Gründe oder aus sachfremden Gründen) oder auch nur nach Belieben (d.h. auf Grund nur individuell-subjektiver Erwägungen) handeln dürfen“ (1987, 377f). Vielmehr müssen die Verwaltungsorgane von dem Ermessen in einer dem Zweck der Ermächtigung entsprechenden Weise Gebrauch machen und ihre Entscheidung „nach sachlichen Gesichtspunkten unter gerechter und billiger Abwägung der öffentlichen und der Einzelinteressen treffen“. Der ausführende Verwaltungsangestellte oder Beamte kann also selbst bei einem sehr großen Ermessenspielraum nicht danach entscheiden, wie er es nach seinen subjektiv eigenen Überzeugungen für richtig hält, sondern wie es zum Zwecke der Zielerreichung für den Einzelfall im objektiven Sinne opportun wäre.

Es können ihm bei der Ermessenausübung drei Arten von Fehlern unterlaufen, die verwaltungsgerichtlich nachprüfbar sind. Ermessensfehler liegen vor bei:

- Ermessensüberschreitung
- Ermessensunterschreitung bzw. Ermessenmangel
- Ermessensmissbrauch.

Ermessensüberschreitung liegt vor, wenn der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit der Mittel verletzt wird, also eine Rechtsfolge gesetzt wird, die durch das Einräumen des Ermessens in keinem Fall gedeckt wird.

Ermessensunterschreitung liegt vor, wenn die ausführende Behörde „nicht alle Möglichkeiten der Entscheidung und alle in Betracht kommenden Gesichtspunkte prüft und abwägt, sei es, weil sie sich gebunden glaubt, obwohl sie in Wahrheit die Wahl zwischen mehreren Entscheidungen hat, sei es, dass sie aus anderen Gründen eine nähere Prüfung unterlässt.“ (Wittern, 1990, 101).¹⁵⁵

Um Ermessensmissbrauch handelt es sich, wenn eine Verwaltungsentscheidung willkürlich ist und nicht dem Zweck der Ermächtigung entspricht. Dies kann vorliegen, wenn eine Verwaltungsentscheidung auf sachfremden Erwägungen beruht oder der Gleichheitsgrundsatz

¹⁵⁵ Weiterhin führt Wittern (1990, 101) aus: „Der VA (Verwaltungsakt, die Verf.) muß auch *erkennen lassen*, welche Erwägungen die Behörde angestellt, und dass sie ihren Ermessenspielraum voll ausgeschöpft hat. Ist das dem VA nicht zu entnehmen, ist er schon deshalb rechtswidrig und aufzuheben, weil seine gerichtliche Nachprüfung auf Ermessensfehler unmöglich ist (BverwG in DÖV 66,137) Ermessens-VAe *müssen* daher begründet sein...Formelhafte Begründungen, die nicht die sachlichen im Einzelfall von der Behörde angestellten Erwägungen erkennen lassen, reichen nicht aus (OVG Lüneburg in NJW 84, 1702).“

verletzt wird, wenn bei gleichliegenden Sachverhalten ohne ersichtlichen oder vernünftigen Grund verschieden gehandelt wird.¹⁵⁶

Der Lehrer muss als Verwaltungsbeamter Gesetze, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften auf „gegebene Lebensvorgänge“ anwenden. Er muss überprüfen, „welche Rechtsfolge (Maßnahme oder Entscheidung) das *Gesetz* für einen *gegebenen Lebensvorgang* vorschreibt oder erlaubt.“ ...Den zu prüfenden Lebensvorgang nennen wir Sachverhalt, während der abstrakt gefasste Voraussetzungssatz des Gesetzes als Tatbestand bezeichnet wird.“ (Wittern, 1990, 93f) „Voraussetzung und Vorarbeit jeder Rechtsanwendung durch die Verwaltung ist die *Feststellung des Sachverhalts*“. Bevor Lehrer den ihnen eingeräumten Ermessensspielraum nutzen, ist eine genaue Prüfung des jeweiligen Sachverhaltes beim betroffenen Kind nötig. Dies wurde auch schon bei den o.a. Ermessensfehlern deutlich, besonders bei der Ermessensunterschreitung, bei der es unterlassen wird, den Einzelfall genau zu überprüfen. Es empfiehlt sich daher bei der Analyse der LRS-Erlasse in NRW so vorzugehen, dass zunächst die im Erlass vorgegebenen allgemeinen Sachverhalte dargestellt werden, die der Lehrer dann auf die jeweils individuelle Lage des Schülers zu überprüfen hat. Dazu gehört jeweils die Beantwortung der Fragen, was im Erlass unter Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens zu verstehen ist und welche Kinder laut Erlass gefördert werden sollen. Zugeordnet sind also die Fragen der Diagnostik, wie das Feststellungsverfahren der Förderbedürftigkeit. Die Zielvorgabe für die Förderung spielt eine weitere entscheidende Rolle für die Rekrutierung der jeweiligen Fördergruppe.

Welche Kinder bis „wohin“ gefördert werden sollen, hat schließlich weitreichende Folgen für die pädagogisch-inhaltlichen und organisatorischen Maßnahmen des Förderunterrichts (wie z.B. Kursgröße und -dauer).

Diese Maßnahmen werden im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der beiden LRS-Erlasse von 1973 und 1991 und das Folgekapitel getrennt dargestellt. Hierdurch soll erreicht werden, dass die erziehlich-unterrichtlichen Maßnahmen beider Erlasse auf ihre jeweiligen lerntheoretischen Implikationen hinterfragt werden können, wie die organisatorischen Maßnahmen daraufhin untersucht werden können, ob sie eine optimale Umsetzung der pädagogischen

¹⁵⁶ Wittern (1990, 102) führt weiter dazu aus: „Nicht selten möchte die Behörde dem Bürger eine nach dem Gesetz mögliche, ihm günstige Entscheidung versagen aus Furcht, andere könnten sich darauf berufen. Diese Befürchtung ist oft unbegründet. Denn der Gleichheitsgrundsatz ist eng auszulegen und nur verletzt, wenn sich ein vernünftiger, aus der Natur der Sache sich ergebender oder sonst wie einleuchtender Grund für die unterschiedliche Behandlung nicht finden lässt (BVerfGE 40, 110). Er hindert die Behörde nicht, der Verschiedenheit der Fälle Rechnung zu tragen.“

Ziele und Inhalte gewährleisten können. Dabei ist jeweils zu berücksichtigen, wieweit die vorgeschlagenen Maßnahmen den jeweiligen Ermessensspielraum für die Lehrenden eröffnet.

Die in den Erlassen vorgeschlagenen Möglichkeiten der Leistungsbewertung und Berücksichtigung der LRS hinsichtlich der Schullaufbahn werden anschließend erörtert. Weiterhin soll die geforderte Kooperation zwischen Fach-, Klassen- und Förderlehrern und den betroffenen Eltern aus Sicht der vorhandenen schulischen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Abschließend geht es um die vorgesehene Lehreraus-, -fort- und Weiterbildung. Bevor die beiden nordrhein-westfälischen LRS-Erlasse von 1973 und 1991 in ihren Darstellungen zum Sachverhalt und den vorgeschlagenen Maßnahmen zu den genannten Bereichen im einzelnen untersucht werden, sei der Übersichtlichkeit und des historischen Verständnisses wegen ein kurzer Abriss über die geschichtliche Entwicklung der LRS-Erlasse vorangestellt.

4.2 LRS- Erlasse in NRW und der BRD im Überblick

In Nordrhein-Westfalen und auch in den anderen Bundesländern lassen sich verschiedene Phasen bzw. Erlassperioden unterscheiden: Die Vorphase ist gekennzeichnet durch zum größten Teil unveröffentlichte Erlasse, die Sonderregelungen für einzelne Schulformen enthalten bzw. die Genehmigung zur Einrichtung von LRS-Sonderklassen. Sie begann in der Bundesrepublik Deutschland 1964 mit unveröffentlichten Einzelerlassen in Nordrhein-Westfalen. In der sogenannten ersten Erlassperiode wurden in den meisten alten Bundesländern für alle Schulformen einheitliche LRS- bzw. Legasthenie-Erlasse veröffentlicht. Hessen machte 1968 den Anfang, andere Bundesländer folgten. Nordrhein-Westfalen war mit der Veröffentlichung seines Runderlasses von 1973 das neunte von elf Bundesländern, das in der damaligen Bundesrepublik Richtlinien, Erlasse und Empfehlungen zur Förderung legasthenischer Schüler herausgab. Zeitlich bildeten die beiden Stadtstaaten Bremen und Berlin die Schlusslichter.¹⁵⁷ In allen Erlassen dieser Periode wurden, gemäß der damals

¹⁵⁷ Den Anfang hatte der Hessische Kultusminister mit seinem Erlass vom 15.8.1968 zur Feststellung und Behandlung von Legasthenie gemacht, dem dann Hamburg am 29.3.1971 mit Informationen des Amtes für Schule Nr.12 „Hilfen für den Unterricht – Lese und Rechtschreibschwäche“ und einem Rundschreiben vom 25.11.1971 zur „Leistungsbeurteilung für LRS - Kinder im Deutschunterricht der Grundschule“ folgte. Niedersachsen schloss sich mit dem Erlass vom 24.8.1972 zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) an. Das Kultusministerium Rheinland - Pfalz und Saarland gab in einem Rundschreiben vom 1.12.1972 Richtlinien zur Förderung legasthenischer Schüler in Rheinland-Pfalz und im Saarland heraus.

gängigen Diskrepanzdefinition, Kinder als Legastheniker definiert, deren Intelligenz für die besuchte (Normal-)Schulform ausreichte, die sich also von allgemein Schwachbegabten deutlich durch ihre „isolierte Teilleistungsstörung“ unterschieden. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Förderkursen und Kleinklassen variierte von 4-6 in Niedersachsen bis 16 in Hamburg. Nordrhein-Westfalen lag mit Kursgrößen von 8-12 Schülern im oberen Mittelfeld. Die Kurse bezogen sich in der Regel auf die Klassen 3 und 4 der Grundschule, da am Ende der 2. Klasse eine Legasthenie durch Testüberprüfungen festgestellt wurde. Eine längere Betreuung für einzelne Schüler mit einer weiterhin ausgeprägten Rechtschreibschwäche sahen nicht alle Bundesländer vor. Nordrhein-Westfalen dehnte die Förderzeit in besonders gelagerten Einzelfällen auf die Klassen 5-10 aus. Bei den Benotungs- und Versetzungsbestimmungen gewährten alle Bundesländer - zumindest bis einschließlich Klasse 3 - eine Befreiung von der Teilnahme an allgemeinen Diktaten und von der Rechtschreibnote auf dem Zeugnis, stattdessen erhielt das Kind einen Vermerk über den Besuch eines Legastheniker-Kurses auf dem Zeugnis. Der Besuch weiterführender Schulen sollte den Kindern bei Leistungsminderungen, die allein auf der LRS beruhen, in allen Bundesländern nicht verwehrt werden.

Die sogenannte zweite Erlassperiode wurde durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 20.4.1978 mit den dort empfohlenen Grundsätzen „zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens“ eingeleitet.¹⁵⁸ Diese Grundsätze „sollten dazu beitragen, die von den Kultusverwaltungen getroffenen Regelungen der Fördermaßnahmen für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben einander anzugleichen und zu verbessern.“ Die Annäherung erfolgte jedoch nur bedingt, wie H. J. Ruß in seiner kritischen Analyse der Veränderungen in beiden Erlassperioden im Einzelnen nachweist (Ruß, 1992).¹⁵⁹ In Anlehnung an die KMK-

Bayern hatte bereits am 3.8.1971 den Sonderunterricht für Legastheniker in einem Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an die Regierungen geregelt und dann am 9.2.1973 mit einer Bekanntmachung zur Leistungsbewertung im Fach Deutsch bei Legasthenikern ergänzt.

Am 29.5.1973 gab der Kultusminister von Schleswig –Holstein einen Erlass zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche heraus. Das Kultusministerium Baden-Württemberg erließ am 27.7.1973 eine Bekanntmachung zur Betreuung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche und die Einrichtung und Organisationsrichtlinien für ambulante Kurse und Klassen.

Während in Bremen der Senator für Bildung am 24.4.1974 die ersten „Richtlinien zur Förderung von Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche“ erließ, veröffentlichte der Senator für das Schulwesen von Berlin die ersten Ausführungsvorschriften zur „Förderung von Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule“ am 3.12.1974.

¹⁵⁸ Der KMK-Beschluss wurde im Gemeinsamen Ministerialblatt (Hrsg. Bundesminister des Innern) 29.Jg. ISSN 0341-1435 Nr. 21 S. 325ff am 30.6.1978 veröffentlicht.

¹⁵⁹ Der II. Abschnitt seiner Dissertation (S.108-155) ist einem dezidierten Vergleich und der Kritik der Entwicklung von Legasthenie-/LRS- Erlassen bis 1990 gewidmet.

Empfehlungen finden sich in einzelnen Bundesländer zumindest verbale Unterschiede zu den Vorgängererlassen, und zwar sowohl hinsichtlich des Sachverhaltes (Definition und Diagnose von LRS, Zielgruppenbeschreibung) als auch der Fördermaßnahmen. So wurde der Förderzeitraum bereits auf das erste und zweite Schuljahr, wie auch teilweise auf das 5. und 6. Schuljahr ausgedehnt. Die Kursgröße bei separater Förderung wurde teilweise verkleinert. Auch in der Leistungsbewertung traten deutliche Veränderungen ein, die Aussetzung der Rechtschreibnote in der Grundschule war nicht mehr gestattet.

Diese sogenannte zweite Erlassperiode begann für NRW streng genommen erst mit der Veröffentlichung des zur Zeit noch gültigen Erlasses von 1991. Damit war Nordrhein-Westfalen - von den Zeitpunkten seiner LRS-Erlasse her gesehen - in der zweiten Erlassperiode zum Schlusslicht der „alten“ Bundesländer geworden.

Als dritte Erlassperiode könnte die Zeit nach 1992 angesehen werden, in der sukzessive die zur Zeit gültigen LRS-Erlasse in den neuen Bundesländern und auch in Rheinland-Pfalz, Hamburg, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern und Berlin erschienen.¹⁶⁰ Nur Bremen,

¹⁶⁰ Nach der Reihenfolge der Veröffentlichung seien genannt:

Sachsen-Anhalt: *LRS-Klassen - Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens*. Erlaß des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt vom 17.6.1992- 31-81631.

Rheinland-Pfalz: *Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule*. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 30.8.1993 (943 B - Tgb. Nr. 56593) und *Bewertung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsleistungen in den Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionalen Schulen und Integrierten Gesamtschulen in den Klassenstufen 5 bis 9/10*. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 20.6.1999 (1541 A - Tgb. Nr. 314/98).

Hamburg: *Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS)* Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 15/1540 vom 5.7.1994

Mecklenburg- Vorpommern: *Erlaß zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und einer förmlich festgestellten Legasthenie*. Erlaß des Kultusministeriums vom 27.6.1996

Saarland: *Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens*. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft vom 18.12.1997 Az.: B 5 – 3.7.2.0

Thüringen: *Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemeinbildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen*. Richtlinie vom 30.6.1998 Gz.: 2B 2/51570. Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur Nr. 7/1998

Baden-Württemberg: *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf*. Verwaltungsvorschrift vom 8.3.1999. Az.: IV/1-6500.333/61 K.u.U. vom 6.4.1999.

Bayern: *Förderung von Schülern mit Legasthenie bzw. Lese- und Rechtschreibschwäche*. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16.11.1999

Brandenburg: *Verwaltungsvorschriften über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese- und Rechtschreib- Schwierigkeit (LRS) (VV-LRS)*. Minister für Jugend Bildung und Sport vom 30.6.2001

Sachsen: *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (VwV LRS-Förderung)* vom 19.7.2001 Az.: 34-6504.20/174/7

Berlin: *Ausführungsvorschriften zur Förderung bei besonderen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten* vom 14.9.2001 Senat für Schule, Jugend und Sport II E 2

Niedersachsen, Hessen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen behielten ihre Erlasse aus der Zeit vor 1992 bis Ende 2004 oder darüber hinaus bei.¹⁶¹

Den Beginn einer möglichen vierten Erlassperiode läuteten die Grundsätze der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben ein. Nach dem 1.1.2005 änderte daraufhin das Bundesland Bremen seinen alten Erlass von 1978, die Länder Baden-Württemberg, Niedersachsen und Hessen kündigten neue Erlassentwürfe an.¹⁶² Nordrhein-Westfalen behält seinen LRS-Erlass von 1991 bei, es gibt zur Zeit keine neuen Entwurfspläne.

4.3 Erste amtliche Rahmenbedingungen für alle Schulen in NRW – der LRS-Erlass von 1973 und seine Vorläufer

Schwerpunktmäßig im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Bestimmungen des LRS-Erlasses von 1973 und die dahinterstehenden pädagogischen und organisatorischen Implikationen. Nach dem Sachverhalt werden die pädagogisch-unterrichtlichen Maßnahmen und die organisatorischen Maßnahmen getrennt dargestellt, um die jeweils dahinterliegenden theoretischen Implikationen deutlich werden zu lassen. Dies geschieht auch im Hinblick auf die spätere kritische Analyse, wo beide Maßnahmenfelder auf eine bestehende Kongruenz bzw. Diskongruenz überprüft werden sollen.

Seit Anfang 1964 gab es in Nordrhein-Westfalen bereits erste erlassliche Regelungen, die die Einrichtung von Sonderklassen für Legastheniker ermöglichten und diese als Teil des Volksschulbedarfs definierten. Nach Ruß „dienten sie dem Ziel, „lese- und rechtschreibschwache Schüler in Sonderklassen so weit zu fördern, dass der Anschluß an das übliche Bildungsniveau ihrer Klassen erreicht wird.“ (Ruß, 1992, 137) „Legastheniker-Sonderklassen (sollen)

¹⁶¹ Dazu zählten:

Bremen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens* für Grundschulen und Schulen des Sekundarbereiches I im Lande Bremen vom 1.6.1978 40 B/1 30-14 10/0-1 (Bremer Schulblatt)

Schleswig-Holstein: *Erlaß zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie)* vom 20.9.1985 veröffentlicht vom Kultusminister Schleswig-Holstein im Nachrichtenblatt Nr. 20/1985 am 10.10.1985

Hessen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben*. Verordnung über die Leistungsfeststellung und die Leistungsbewertung bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben des hessischen Kultusministers vom 22.10.1985

Niedersachsen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens*. Erlaß des Kultusministers vom 26.6.1979 – 3052 –32631 – 24/79 – GültL 152/219

Nordrhein-Westfalen: *Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)* RdErl. des Kultusministeriums v. 19.7.1991 (GABl. NW. I S. 174)

¹⁶² Marwege, G.: Synopse der Legasthenie- Erlasse Stand Sept. 2005. Auf dem 15. Kongress des BVL in Berlin (22.9.-25.9.2005) veröffentlichte Übersicht.

nicht für hilfsbedürftige Kinder, sondern ausschließlich für Volksschüler eingerichtet werden dürfen, die in der Volksschule verbleiben und nur vorübergehend zusätzlicher Förderung bedürfen.“¹⁶³ Weitere Regelungen für die Volksschule wurden 1965 in einem unveröffentlichten Erlass getroffen¹⁶⁴, sie galten nach der Schulreform in der Grund- und Hauptschule fort. 1970 kam es zu Regelungen in zwei weiteren nicht veröffentlichten Erlassen für Gymnasien¹⁶⁵ und Realschulen¹⁶⁶.

Alle vier Erlasse wurden dann mit dem ersten veröffentlichten Runderlass „Richtlinien zur Förderung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)“¹⁶⁷ vom 4.10.1973 aufgehoben. Obwohl sich die Bezeichnung änderte - aus „Legasthenikern“ wurden 1973 „Kinder mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche“ war derselbe Personenkreis erfasst: Schüler, die bei sonst durchschnittlichen oder guten Schulleistungen nur diese ausgeprägte Teilleistungsschwäche zeigten, sollten durch eine vorübergehende zusätzliche Förderung in der Schule ihre Schwäche beheben können. Der Schwerpunkt der Förderung war für die Grundschule vorgesehen, konnte aber auf Schüler mit ausgeprägter Rechtschreibschwäche auf die Klassen 5-10 ausgedehnt werden.¹⁶⁸

Sichtweise für den Sachverhalt

Wie schon oben erwähnt, sieht der Erlass von 1973 lediglich Förderbedarf für Schüler vor, die eine ausgeprägte partielle Lernschwäche beim Erlernen des Lesens und Schreibens, insbesondere des Rechtschreibens zeigen. Diese Schwäche muss aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Leistungen des Schülers herausfallen, „die durchschnittlich oder sogar gut sein können.“¹⁶⁹ Im Umkehrschluss sind damit alle allgemein schwachbegabten Kinder, deren Minderleistungen sich auch in anderen Fächern zeigen, von der speziellen Lese- und Rechtschreibförderung ausgeschlossen. Die Leistungsschwächsten unter ihnen müssen weiterhin auf Sonderschulbedürftigkeit überprüft werden.

¹⁶³ KM-II C 37-4-3094 vom 7.2.1964 n.v.S.1

¹⁶⁴ KM-II C 37-4-502/65 vom 18.3.1965

¹⁶⁵ KM-III B 37 -11-61o5/70 vom 5.3.1970

¹⁶⁶ KM-III C 70-20/0-1016/70 vom 14.6.1970

¹⁶⁷ KM-II A 5.70-20/0 Nr. 2008/73

¹⁶⁸ Runderlaß des Kultusministers vom 4.10.1973 – II A 5.70-20/0 – 2008/73, veröffentlicht im Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes NW, Nov. 1973, S. 573-575. Dort heißt es in Absatz 5: „Sofern Schüler der Klassen 5-10 noch eine ausgeprägte isolierte Rechtschreibschwäche zeigen – die Leseschwäche sollte auf Grund des Förderunterrichts in der Grundschule in der Regel behoben sein – sind in den Kreisen und kreisfreien Städten Förderkurse entsprechend Ziffer 4 einzurichten.“

¹⁶⁹ Ebenda S. 573

Als vornehmliche Ursachen für eine partielle LRS werden im Erlass genannt: „Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter, insbesondere im sprachlichen und neurophysiologischen Bereich, Schwächen der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses für sprachliche und orthographische Formen und ein ungünstig verlaufender Lese- und Schreiblehrgang in der Grundschule“¹⁷⁰

Diagnoseverfahren

Wenn alle im vorschulischen Bereich, im Schulkindergarten und im Lese- und Schreiblehrgang des 1. und 2. Schuljahres vorgesehenen gezielten Fördermaßnahmen nach der ersten Hälfte des zweiten Schuljahres keinen ausreichenden Erfolg gehabt haben und „...trotz der vorgenannten Hilfen eine ausgeprägte isolierte LRS vermutet wird, sind (die Kinder, d. Verf.) ab der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres dem zuständigen Schulrat zu melden. Auf Veranlassung des Schulrates führt ein für die Förderung oder die Behandlung von lese-rechtschreibschwachen Schülern vorgebildeter Lehrer oder Schulpsychologe eine Untersuchung durch. Wird dort eine isolierte LRS festgestellt, so ist der Schüler „für einen Förderkurs vorzusehen, der neben der Teilnahme am normalen Unterricht geführt wird.“¹⁷¹ Bei den einzuhaltenden Schritten im Diagnoseverfahren handelt es sich um Sollvorschriften, die nach der Meldung der Kinder die weitere Vorgehensweise deutlich festlegen. Den Lehrerinnen und Lehrern für das Fach Sprache kommt damit nur die Meldepflicht zu, die Diagnose ist „Experten“ vorbehalten.

Pädagogische Maßnahmen

Ziel der pädagogischen Maßnahmen ist es, die Störungen bis zum Ende der Grundschulzeit zu beheben oder zumindest abzuschwächen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Leseschwäche nach der 4. Klasse in der Regel behoben sein sollte, eine ausgeprägte isolierte Rechtschreibschwäche aber noch nach Klasse 5 weiterbestehen kann. Die angesprochenen pädagogischen Maßnahmen gelten nur teilweise für die Grundschule selbst. So soll eine frühe sprachliche Förderung bereits in Vorschule und Schulkindergarten erfolgen, um sprachliche Defizite von Kindern aus spracharmer Umgebung aufzuarbeiten und Sprachstörungen abzubauen. Diese Sprachförderung ist in der Grundschule fortzusetzen. Im Lese- und Schreiblehrgang selbst wird es als besonders bedeutend angesehen, in der jeweils gewählten Leselernmethode sorgfältig auf alle Feinlernziele hinzuwirken und stetig zu üben. Außerdem muss sich der Lehrer ständig über den Stand jedes einzelnen Schülers im Lese- und

¹⁷⁰ Ebenda S. 573

¹⁷¹ Ebenda S. 574

Schreiblernprozess vergewissern, um vorhandene Lücken mit Hilfe des Förderunterrichts¹⁷² zu schließen und dem Schüler wieder den Anschluss an seine Lerngruppe finden zu lassen. Mit dieser Muss-Vorschrift ist der Lehrer weitestgehend in die Pflicht genommen, seine diagnostische Kompetenz auszuüben. Weitere pädagogisch-unterrichtlich-inhaltliche Maßnahmen finden sich interessanterweise einerseits sehr pauschal: „Bei schriftsprachlich orientierten Aufgaben in den Unterrichtsfächern sollten die besonderen Schwierigkeiten lese-rechtschreibschwacher Schüler beachtet werden. Das gilt in ganz besonderem Maße für die Grundschule.“ „In der Schule empfiehlt es sich, insbesondere diese Schüler zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch zu ermuntern.“ Andererseits geht es speziell nur um die Diktatpraxis: „Auf dieser Stufe empfiehlt es sich, solche Schüler in der Regel von der Teilnahme an Diktaten zu befreien und sie stattdessen mit geeignetem Übungsmaterial arbeiten zu lassen.“¹⁷³ Inhaltliche Aussagen zu weiteren gezielten pädagogischen Maßnahmen finden sich nicht. Die genannten pädagogischen Maßnahmen beziehen sich nur auf den normalen Unterricht des 1. und 2. Schuljahres, inhaltlich-unterrichtliche Angaben für das 3. und 4. Schuljahr fehlen. Auch für die Sekundarstufe gibt es keine inhaltlichen Vorgaben.¹⁷⁴ Für die pädagogische Gestaltung des Förderunterrichts wird außer der Zielangabe „die Störungen möglichst bis zum Ende der Grundschulzeit zu beheben oder zumindest erheblich abzuschwächen“ keine weitere Ausführung gemacht.¹⁷⁵

Organisatorische Maßnahmen

Wenn nach den Vorgaben des Erlasses in der 2. Hälfte des 2. Schuljahres bei mindestens 6 Kindern eine isolierte LRS festgestellt wird, muss ein Förderkurs in jedem Schulaufsichtsbezirk eingereicht werden. Teilnehmen können lese-rechtschreibschwache Schüler des 2., 3. und 4. Schuljahres, die Höchstteilnehmerzahl eines Kurses wird auf 12 Schüler begrenzt, bei

¹⁷² Damit ist der reguläre Förderunterricht in den Klassen 1 und 2 in der Grundschule gemeint (vgl. Kapitel 3.1.3 dieser Arbeit), nicht ein spezieller LRS- Förderkurs, den der LRS- Erlass als besondere Maßnahme der äußeren Differenzierung nur für diese Kinder vorschlägt.

¹⁷³ Richtlinien zur Förderung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) v. 4.10.1973. GABl. NW, November 1973, 574)

¹⁷⁴ So bemerkt Herr Schulte-Fischedick in einem Schriftwechsel für die Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW beim Landesinstitut für schulpädagogische Bildung mit dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen Az 2.6.2./4.1.3.3. Tagebuch-Nr. Erl.197/76 Zeichen Bec/Kr vom 8.7.1976 auf S. 6: „Einen Sondererlaß zum Legasthenie-Unterricht in der Sekundarstufe I gibt es nicht.“ Bezugnehmend auf den Differenzierungserlass für Gesamtschulen vom 25.6.1976 – II B 5.36-20-26/14 Nr. 716/76, der in den Richtlinien für die Differenzierung in der Gesamtschule Unterricht für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche vorsieht, fährt Schulte-Fischedick auf S. 7 fort: „Zur Zuweisung zum Legasthenie-Unterricht gibt der Erlaß in Absatz 5.1. lediglich das organisatorische Verfahren vor, keine inhaltlichen Kriterien.“

¹⁷⁵ Richtlinien zur Förderung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) vom 4.10.1973. GABl. NW, November 1973, 574)

einer Häufung schwieriger Fälle kann sie bis auf 8 Schüler herabgesenkt werden. Es liegt damit im Ermessen der Schule, was sie unter einer Häufung schwieriger Fälle versteht.

Die Kursdauer beträgt ein Jahr, Wiederholungen der Teilnahme sind möglich. Die Kurse finden in der Regel wöchentlich zweimal mit je zwei Stunden statt. Wenn sie am Nachmittag angesetzt sind, sind die Schüler an den Kurstagen von den Hausaufgaben zu befreien. Sind in den Klassen 5-10 noch Schüler, die eine ausgeprägte isolierte Rechtschreibschwäche zeigen, so sind bei 6 Teilnehmern ebenfalls Förderkurse einzurichten. Dies ist Aufgabe der Kreise oder kreisfreien Städte.

Neben Grundschulern können auch körper-, sinnes- oder sprachbehinderte Schüler zu den Förderkursen zugelassen werden, nicht aber andere Sonderschüler, wie z.B. lernbehinderte Kinder. Diese werden in der Regel im Rahmen des sonderpädagogischen Förderunterrichts gefördert.¹⁷⁶

Einzig für die Gesamtschule gibt es für die Schulformen der Sekundarstufe I zu dieser Zeit durch den Differenzierungserlass genauere Ausführungsbestimmungen: „Unterricht für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und fachunabhängiger Ausgleichsunterricht werden parallel zu Übungsstunden und Wahlkursen oder zusätzlich zum für alle Schüler verbindlichen Unterricht erteilt. Insgesamt dürfen für diese Maßnahmen und den fachbezogenen Ausgleichsunterricht für den einzelnen Schüler nicht mehr als 5 Wochenstunden vorgesehen werden. Davon dürfen höchstens 2 Wochenstunden auf Maßnahmen entfallen, die zusätzlich zum für alle Schüler verbindlichen Unterricht durchgeführt werden.“ Die Möglichkeit der Fortführung ist auch noch für die 7. Klasse gegeben.¹⁷⁷ Auch die personellen Rahmenbedingungen für diese Maßnahmen sind festgelegt.¹⁷⁸

Für die anderen Schulformen sieht der LRS- Erlass von 1973 nur vor, dass beim Übergang in weiterführende Schulen die aufnehmende Schule über die Schwierigkeiten des Schülers und die bisher angewandten Fördermaßnahmen zu informieren ist, „damit die besonderen Schwierigkeiten des Schülers beachtet und die Fördermaßnahmen fortgesetzt werden.“¹⁷⁹ Die Information ist damit zur Pflicht erklärt und liegt nicht mehr im Ermessen der abgebenden Schule.

¹⁷⁶ Ebenda S.574

¹⁷⁷ Schulte- Fishedick: Briefwechsel vom 8.7.1976 (vgl. Vorseite) S.7

¹⁷⁸ Ebenda S.6-7, „Der für Differenzierungszwecke verfügbare Anteil von Lehrerwochenstunden... für Ausgleichsunterricht und Unterricht für Schüler mit LRS sowie für die Bildung von Fachleistungskursen in den 5. – 8. Klassen: mindestens 1 Lehrerwochenstunde pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I.“

¹⁷⁹ Richtlinien zur Förderung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) vom 4.10.1973. GABl. NW, November 1973, 574)

Maßnahmen hinsichtlich der Leistungsbewertung und der Schullaufbahn

Für die Grundschule sieht der Erlass vor, dass nach der Feststellung der LRS der Schüler anstelle der Benotung der Rechtschreibleistungen auf dem Zeugnis einen Vermerk über die Förderkursteilnahme erhält. Von der Teilnahme an Diktaten sollte er in der Regel befreit werden. Die Bewertung der sprachlichen Leistungen wird sich „sinnvollerweise vornehmlich auf die mündlichen Ergebnisse beziehen.“¹⁸⁰ Diese Empfehlungen haben den Charakter von Soll-Vorschriften, ohne gravierende Ausnahme im Einzelfall sollte der Lehrer so und nicht anders verfahren.

Hinsichtlich der Frage, ob und wie unzureichende Rechtschreibleistungen für die Versetzung entscheidend sind, trifft der Erlass keine generelle Vorschrift, sondern überlässt die Entscheidung „in jedem Einzelfall der Versetzungskonferenz“.¹⁸¹

Außerdem wird vermerkt, dass „Leistungsschwächen, die sich ausschließlich auf der Basis einer isolierten LRS ergeben, aber im übrigen Ergebnisse zulassen, die für den Besuch der Realschule oder des Gymnasiums durchaus genügen,...allein keinen hinreichenden Grund für einen Ausschluß vom Besuch dieser Schulen“ darstellen.¹⁸²

Inner- und außerschulische Kooperationsmaßnahmen

Als Kooperationspartner sieht der Erlass die Eltern, gegebenenfalls auch Schulpsychologen und Ärzte. Schulpsychologen haben ihren besonderen Platz in der Diagnostik einer LRS, den sie sich mit entsprechend vorgebildeten Lehrern teilen. Als Voraussetzung für wirksame Hilfen sieht der Erlass eine gute Zusammenarbeit der Schule vor allem mit den Erziehungsberechtigten, ohne inhaltliche Angaben zu machen. Letztere unterbleiben auch zur Lehrerkoope-ration. In welchem Maße Lehrer (z.B. Förderkurslehrer und Fachlehrer für Sprache) zusammenarbeiten sollen, wird nicht angesprochen.

Vorgeschlagene Lehrer Aus- und Fortbildungsmaßnahmen

Der Erlass weist ausführlich darauf hin, dass „erfolgsversprechende Bemühungen, die darauf abzielen, die Ursachen der LRS zu bekämpfen und wirksame Hilfen für LRS- Schüler zu

¹⁸⁰ GABl. NW, November 1973, 574

¹⁸¹ Ebenda S. 574 „Sofern ein Schüler, bei dem LRS festgestellt wurde, insgesamt das Ziel der Klasse erreicht hat und mit Erfolg am Unterricht der folgenden Klasse teilnehmen kann, sollte diese Schwäche einer Versetzung oder einem erfolgreichen Abschluß nicht im Wege stehen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Schüler im übrigen mindestens durchschnittliche Leistungen gezeigt hat. Bedingung für einen erfolgreichen Abschluß ist allerdings, dass der Schüler Texte lesen und schriftliche Leistungen erbringen kann, die in ihrem Gehalt dem Abschluß entsprechend sind.“

¹⁸² Ebenda S. 574

geben“¹⁸³ eine genügende Anzahl entsprechend vorgebildeter Lehrer voraussetzen. Die Institutionen der Lehrerausbildung (Hochschulen und Bezirksseminare) und der Lehrerfortbildung (Landesinstitut für schulpädagogische Bildung), sowie die oberen und unteren Schulaufsichtsbehörden werden ausdrücklich gebeten, den Fragen

- der frühen sprachlichen Förderung
- des Erstlese- und Rechtschreibunterrichts,
- der Hilfen bei Schwierigkeiten im Lese- Schreib-Lernprozeß und
- der speziellen Fördermaßnahmen bei LRS

besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Für die Lehrerfortbildung übernahm hier der in Kap. 2.4.3.2 dargestellte „Fernstudiengang Legasthenie“ in Nordrhein-Westfalen die tragende Rolle, der die Ansichten der empirischen Forschung bis 1974 wiedergab, den Paradigmenwechsel ab 1975 aber nicht mitvollzog. Die neuen Sichtweisen spiegelten sich dagegen bereits in den KMK-Empfehlungen von 1978.

4.4 Die KMK-Empfehlungen von 1978 zur Vereinheitlichung der Legasthenie-Erlasse in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Folgen für NRW

Am 20.4.1978 wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) „Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ beschlossen.¹⁸⁴ Diese Grundsätze sollten Regelungen für LRS-Fördermaßnahmen in den einzelnen Bundesländern einander angleichen, sie verbessern und den betroffenen Schülern bessere Chancen zur Überwindung ihrer LRS einräumen. Vergleicht man die KMK-Empfehlungen mit dem nordrhein-westfälischen LRS-Erlass von 1973, so fallen Ähnlichkeiten, aber auch erhebliche Divergenzen auf. (Vgl. Tabelle 1 im Anhang)

Ähnlich ist die Betonung eines sorgfältig durchzuführenden Erstlese- und Schreibunterrichts. Die Individualisierung dieses Unterrichts in Jahrgang 1 und 2 durch binnendifferenzierende Maßnahmen und wechselnden Förderunterricht wird als notwendig angesehen. In den KMK-Empfehlungen wird der Stellenwert eines sorgfältig durchgeführten Erstlese- und Schreibunterrichts als *entscheidende* Grundlage für eine Prävention von Lese-Rechtschreibversagen bezeichnet. „Es ist zu erwarten, dass in dem Maße, wie der Erstlese- und Schreibunterricht in den Anfangsjahrgängen der Grundschule systematisch und sachgerecht erteilt wird, die

¹⁸³ GABl. NW, November 1973, 574

¹⁸⁴ Diese Grundsätze wurden im Gemeinsamen Ministerialblatt (Hg. Bundesminister des Innern) ISSN 0341-1435 29.Jg. Nr. 21. Bonn, 30.6.1978 bekanntgegeben.

Anzahl derjenigen Schüler sich verringert, die nach der Jahrgangsstufe 2 besonderer Fördermaßnahmen bedürfen.“¹⁸⁵ Weiterhin ähneln sich Alternativen zur Bewertung des Leistungsstandes, die Ermöglichung des Übergangs auf weiterführende Schulen bei LRS und die Betonung der Wichtigkeit der Lehreraus- und -fortbildung.

Divergenzen gibt es hinsichtlich der dezidierten Ausführungen zu den Voraussetzungen des Lesen- und Schreibenlernens. Ergänzend zu den speziellen sprachlichen Voraussetzungen für das problemlose Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, die im LRS-Erlass von 1973 erwähnt sind, werden in den KMK-Empfehlungen die rhythmische Gliederungsfähigkeit und das Verständnis für den Symbolcharakter der Schrift genannt. Dies lässt erste Einflüsse der damaligen Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb vermuten. Zudem werden erstmalig die allgemeinen Lernvoraussetzungen, wie „Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Denkfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ benannt sowie die Aufgabe, diese systematisch im Unterricht zu entwickeln.¹⁸⁶ Allerdings fällt hier auf, dass die genannten Voraussetzungen immer noch vorwiegend als persönliche „Lernausstattung“ des Kindes selbst betrachtet werden, weniger als mögliche Ergebnisse eines Interaktionsprozesses des Kindes mit seiner Umwelt.

In den KMK-Empfehlungen wird der Schule und den Lehrern selbst in Bezug auf die Diagnostik ein Primat erteilt. Nicht länger Schulrat und Experten treffen die pädagogische Entscheidung über die Förderbedürftigkeit von lese-rechtschreibschwachen Schülern, sondern in der Schule selbst wird über Art und Umfang der Fördermaßnahmen entschieden. Ausgangspunkt sind die Beobachtungen der Lehrer hinsichtlich des sprachlichen und kognitiven, wie auch emotional-sozialen und motorischen Entwicklungsstandes und der Sinnestüchtigkeit ihrer Schüler mit Lernschwierigkeiten. Diese Beobachtungen sollen zukünftig den Ausgangspunkt für Fördermaßnahmen bilden.

Tests und gezielte Untersuchungen durch besonders fachkundige Lehrer, gegebenenfalls durch Schulpsychologen und /oder Schulärzte bzw. Fachärzte sollen nur noch in einzelnen schwierigen Fällen durchgeführt werden.¹⁸⁷ Dieses Vorgehen widerspricht der bisher gängigen Eingangsdiagnostik durch Experten.

¹⁸⁵ Ebenda S. 326

¹⁸⁶ Ebenda S. 325

¹⁸⁷ Ebenda S. 326 „Zur Objektivierung der Leistungsbewertung sind gegebenenfalls auch informelle und standardisierte Tests heranzuziehen.“

Als Zugangskriterium für besondere Fördermaßnahmen gilt in den KMK-Empfehlungen allein ein Leistungsversagen im Lesen und/oder Rechtschreiben, ganz unabhängig vom sonstigen Leistungsvermögen des Kindes. Als Versagen wird eine nicht ausreichende Leistung im Lesen und/oder Rechtschreiben in den Jahrgangsstufen 2 - 4 angesehen, die mindestens drei Monate andauern muss.

Hinsichtlich der Fördermaßnahmen wiederum wird in den KMK-Empfehlungen das Primat der klasseninternen Förderung betont, diese allgemeine Maßnahme der Binnendifferenzierung soll in jedem Fall „vor besonderen Fördermaßnahmen in Erwägung gezogen werden“.¹⁸⁸ Begründet wird dies mit pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten: dem Verbleib in der sozialen Bezugsgruppe, dem Wegfall zeitlich zusätzlicher Förderstunden und der engen An- und Einbindung in den Deutschunterricht selbst. In den KMK-Empfehlungen werden auch zum ersten Mal - allerdings sehr kurze - Ausführungen zu den besonderen Fördermaßnahmen gemacht. Diese beschränken sich aber auf einen Zielkatalog für das Lese- und Rechtschreibtraining. Beim Rechtschreibtraining werden neben der Systematik des Aufbaus die Besonderheiten der Übungen benannt.¹⁸⁹ In Bezug auf die organisatorischen Maßnahmen fällt ins Auge, dass die Größe der Fördergruppe im Vergleich zum nordrhein-westfälischen Erlass deutlich reduziert ist; sie soll in der Regel nur vier bis acht Schüler umfassen. Die Zahl der Förderstunden soll laut KMK „je nach Bedarf zwei bis fünf Wochenstunden betragen“.¹⁹⁰ Zudem dürfen die Förderstunden sowohl parallel zum entsprechenden Regelunterricht, wie auch zusätzlich dazu erteilt werden, wobei die zeitliche Belastung des Schülers durch zusätzlich erteilten Unterricht nicht höher als zwei Wochenstunden sein darf. Von Mindest- und Höchstdauer der Förderzeit wird nicht gesprochen.

Die KMK-Empfehlungen sind damit deckungsgleich mit den Vorgaben im Differenzierungserlass für Gesamtschulen in NRW, nicht aber mit dem nordrhein-westfälischen LRS-Erlass, der eine geringere Höchstförderstundenanzahl vorsieht und nicht von der Wahlmöglichkeit zwischen Parallelität und Zusätzlichkeit der Förderstunden spricht. Zudem konnten nach dem

¹⁸⁸ Ebenda S. 326

¹⁸⁹ Ebenda S. 326 „Besondere Fördermaßnahmen sind zusätzliches Lese- und Rechtschreibtraining:
- Das Lesetraining dient in Verbindung mit Maßnahmen zur allgemeinen Sprachförderung vor allem dazu, Lesehemmungen abzubauen, die Lesefertigkeit zu steigern und die Schüler zum sinnentnehmenden Lesen zu befähigen. Motivierendes Lesematerial soll zur selbständigen Beschäftigung mit Büchern anregen.
- Das Rechtschreibtraining soll dem Schüler helfen, seine Lücken in der Rechtschreibung zu schließen. Rechtschreibtraining ist umso erfolgreicher, je systematischer es aufgebaut ist.

Es umfasst unter anderem auch Besonderheiten der rechtschreibbezogenen Übungen, z.B. Training der Merkfähigkeit, Einüben von Regeln, Wortsammlungen unter Sach- und Rechtschreibgesichtspunkten, Übungen im Benutzen von Wörterbüchern, Ableitung der Rechtschreibung aus der Wortgeschichte und Sammeln von Wortfamilien.“

¹⁹⁰ Ebenda, S. 326

LRS-Erlass von 1973 die betroffenen Kinder mit insgesamt vier Stunden zusätzlichen Unterrichts am Nachmittag belastet werden (wenn auch mit Hausaufgabenbefreiung an diesen Tagen), in den KMK-Empfehlungen sind nur zwei Wochenstunden zusätzlicher Nachmittagsbelastung erlaubt. Die Fortführung der Fördermaßnahmen werden in den KMK-Empfehlungen mit dem 6. Schuljahr in der Regel als beendet angesehen. Danach sehen die Empfehlungen nur noch vor, dass die Schule im besonderen Einzelfall weiterhin versuchen soll, die besonderen Schwierigkeiten im Einzelnen zu beheben. Von dafür bereit zu stellenden personellen und zeitlichen Ressourcen ist keine Rede. Die KMK scheint hier wohl implizit von einer sehr geringen Anzahl von Schülern auszugehen, da sie die Vermutung ausspricht: „Es ist davon auszugehen, dass durch die Förderung in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben im wesentlichen behoben sind.“¹⁹¹

Vergleicht man diese Angaben mit dem LRS-Erlass von 1973, so muss man sagen, dass dieser einen größeren Förderzeitraum, nämlich die Klassen 5-10 umfasst, dezidiertere Angaben über die Mindestförderdauer von einem Jahr macht und über die Einzelschule hinaus auch bei Kreisen oder kreisfreien Städten die Verpflichtung zur Einrichtung von Förderkursen bei entsprechendem Bedarf vorsieht. Während die Frage der Lehrerkooperation im nordrhein-westfälischen Erlass noch nicht angesprochen ist, sieht die KMK in der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrer bzw. Fachlehrer Deutsch und dem Lehrer der Fördergruppe eine „wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfe“.¹⁹²

Hinsichtlich der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung fallen deutliche Unterschiede zwischen den KMK-Empfehlungen und dem LRS Erlass in NRW von 1973 auf.

Einerseits wird der pädagogische Ermessensspielraum des Lehrers hinsichtlich der Leistungserhebung beim lese-rechtschreibschwachen Schüler, der besonderer Fördermaßnahmen bedarf, erweitert: „Der Lehrer soll nach seinem pädagogischen Ermessen die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers anpassen. Zur Feststellung des Lernfortschritts sind mündliche und schriftliche Übungen, Klassenarbeiten und informelle Verfahren heranzuziehen sowie Beobachtungen zu nutzen, wie sich der Schüler beim Lesen und Schreiben verhält und ob und wie er Hilfsmittel...u. a. Hilfen...nutzt.“¹⁹³

¹⁹¹ Ebenda, S. 326

¹⁹² Ebenda, S. 326

¹⁹³ Ebenda, S. 327

Andererseits kann der Lehrer bis zur Jahrgangsstufe 6 bei lese-rechtschreibschwachen Schülern, die besonderer Fördermaßnahmen bedürfen, alternativ entweder Leistungen im Lesen und Rechtschreiben benoten und zusätzlich verbal beurteilen oder auch nur verbal beurteilen. Diese Alternativen stehen ihm - immer bis zur Jahrgangsstufe 6 - auch für die Zeugnisse offen. Von einer Befreiung von der Notengebung wie im nordrhein-westfälischen LRS-Erlass bei Diktaten in der Grundschule und bei Rechtschreib-Zeugnisnoten, wenn das Kind am LRS- Förderkurs teilnimmt, ist bei den KMK-Empfehlungen allerdings keine Rede mehr, vielmehr heißt es zu Beginn: „Auch Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unterliegen grundsätzlich den für alle Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung.“¹⁹⁴ Damit wird in den KMK-Empfehlungen zur Leistungsbewertung lese-rechtschreibschwachen Schülern ein Notenschutz entzogen. Auch die Angaben, Kindern verstärkt Angebote zur Bewertung im mündlichen Bereich zu machen, entfällt.

Diese Maßnahmen fanden daher scharfe Kritik. Atzesberger sah darin ein Versagen im Verständnis des lernbedrängten Schülers. „Schülerbezogen ist es ein Verweigern einer nicht unwesentlichen psychischen Stütze und ein Ausliefern an die Belastungen des Leistungsver-sagens und der sozialen Abwertung, wenn nicht Ausgliederung.“ (Atzesberger, 1980, 17) Naegele (1983) sah es eher als problematisch an, dass die vorher erfolgte Freistellung von der Benotung ohne die damit zu verbindenden Fördermaßnahmen erfolgte. Sie wies darauf hin, dass die Schulwirklichkeit es immer wieder zulasse, entsprechende Förderkurse erst gar nicht einzurichten oder sie zu streichen.¹⁹⁵

Weitere Kritik galt der Feststellung der Legasthenie durch Lehrerbeobachtung und die daraus folgenden Konsequenzen für die Schule. Büttner stellte in einer Studie über den Erfolg schulischer und privater Fördermaßnahmen 1981 fest, dass es Schulen gibt; „die das Problem ‚Legasthenie‘ generell ignorieren, dann gibt es innerhalb der Schule Lehrkräfte, die ‚Legasthenie‘ berücksichtigen und solche, die ‚Legasthenie‘ als „Unfug“ abwehren, so daß insgesamt der Eindruck entsteht, daß das Problem ‚Legasthenie‘ schulintern nach freiem Ermessen und Belieben und nach der Einstellung der betroffenen Lehrkörper abgehandelt wird, und das trotz Erlassgültigkeit. Für die laut Erlaß vorgesehenen Förderstunden gibt es an

¹⁹⁴ Ebenda, S. 326

¹⁹⁵ Bei Naegele, (1983, 31) heißt es: „Aus verschiedenen Bundesländern liegen Berichte vor, die zeigen, dass „Förderung und Behandlung von Schülern Glückssache ist. Sie ist institutionell nicht gesichert, unzuverlässig und willkürlich.“ (Die Autorin rekurriert hier auf Berichte von Betz/Breuninger: *Teufelskreis Lernstörungen*. München 1982 und Drecoll, F./ Müller U. (Hrsg.) *Für ein Recht auf Lesen – Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/Main 1981 und Rathenow, P.: Erlasse und Richtlinien zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

immer weniger Schulen noch Raum in der Stundentafel, ein Ausfallen der Förderstunden kann immer ohne Schwierigkeiten mit Stunden- oder Lehrerfehlzeiten begründet werden“ (Büttner, 1981).

Zwar ist in den KMK-Empfehlungen davon die Rede, dass besondere Fördermaßnahmen im Rahmen von Verfügungsstunden oder in zusätzlichen Fördergruppen möglich sind, aber sowohl hier als auch im nordrhein-westfälischen Erlass von 1973 fehlen Hinweise auf die personellen Ressourcenregelung, die dieses Förderangebot erfordert. Naegles o.a. Kritik hinsichtlich der Streichung oder Nicht-Einrichtung schulischer Förderkurse erscheint auf diesem Hintergrund absolut gerechtfertigt. Es erhebt sich daher zusätzlich die Frage, in welchem Ausmaß und zu wessen Kosten lese-rechtschreibschwache Schüler in NRW und der BRD außerschulisch gefördert werden konnten. Möglichkeiten, die der Staat durch die Sozialgesetzgebung vorsah und sieht, sollen im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

4.5 Die Ermöglichung außerschulischer Fördermaßnahmen für Legastheniker durch die Sozialgesetzgebung in der BRD

Welche Hilfeleistungen ermöglichte die Sozialgesetzgebung lese-rechtschreibschwachen Kindern, wenn sie innerhalb der Schule aus unterschiedlichen Gründen überhaupt nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können? Dieser Frage soll hier zunächst für den Zeitraum von 1964 (dem Zeitpunkt der ersten Legastheniker-Erlasse in NRW) bis 1991 (dem Zeitpunkt der Veröffentlichung des zur Zeit gültigen LRS-Erlasses in Nordrhein-Westfalen) beantwortet werden. Dabei ist die rechtliche Entwicklung der Eingliederungshilfe nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) interessant. Nach diesem Gesetz, das 1962 in Kraft trat und das alte Fürsorgerecht ablöste, wurde der Personenkreis, der zur Eingliederungshilfe berechtigt war, im § 39 Abs. 1 spezifiziert.¹⁹⁶ Dazu gehörten damals nur Personen, die körperlich oder geistig behindert waren, bzw. die körperlich oder sinnesspezifisch oder sprachlich von Behinderung bedroht waren. Erst das zweite Gesetz zur Änderung des Bundessozialhilfegesetzes von 1969¹⁹⁷ erweiterte den Kreis auf Personen, deren geistige Kräfte von Behinderung bedroht waren und Personen, die seelisch wesentlich behindert waren.¹⁹⁸ Neben den in § 40 bereits festgelegten Maßnahmen der Eingliederungshilfe, wie „Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung, mindestens im Rahmen der allgemeinen

¹⁹⁶BGBI. I S.1193, 1204 vom 1.7.1962

¹⁹⁷ BGBI. I S. 1153 vom 14.8.1969

¹⁹⁸ Dies geschah durch die Erweiterung des §39: Neufassung der Ziffer 5 des § 39Abs. 1 und die Einfügung einer Ziffer 6 (Seelische Behinderung).

Schulpflicht“ wurde 1969 konkretisiert, dass auch Hilfe zum Besuch weiterführender Schulen gewährt werden solle.¹⁹⁹ Damit hatten ab 1969 auch lese-rechtschreibschwache Kinder, bei denen eine geistige oder seelische Behinderung festgestellt wurde, einen Anspruch auf Eingliederungshilfe. Allgemeines Ziel war die Beseitigung, Milderung oder Verhütung einer Behinderung.

Das dritte Gesetz zur Änderung des BSHG von 1974²⁰⁰ regelte bis 1991 generell und danach für eine Übergangsfrist bis 1994 Leistungen für von seelischer Behinderung bedrohter Kinder, also auch für entsprechend definierte Legastheniker. Für die Kosten der Übernahme einer stationären Behandlung, z. B. in spezielle Legastheniker-Internate, wurden nun hinsichtlich der Eigenleistung der Erziehungsberechtigten beschlossen, sie seien „nur in Höhe der für den häuslichen Lebensunterhalt ersparten Aufwendungen“ zumutbar.²⁰¹ Durch Haushaltstrukturgesetze wurde allerdings schon 1975 und 1981 diese Kostenübernahme wieder reduziert. Außerdem wurde im Haushaltbegleitgesetz von 1984 der Vorrang der offenen Hilfe vor Unterbringung in geschlossenen Einrichtungen beschlossen.²⁰²

Am 1.1.1991 trat dann das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft, das spätestens ab 1994 die bisherige Kostenträgerschaft von Legastheniebehandlungen nach dem BSHG abänderte. Danach löst nur noch der Tatbestand einer körperlichen oder geistigen Behinderung einen Rechtsanspruch nach dem BSHG aus. Andere Tatbestände werden nach dem KJHG geregelt. Da in dieser Arbeit vorrangig der Zeitraum der LRS-Erlasse von 1964 bis 1991 von Interesse ist, bleiben die Bestimmungen des KJHG an dieser Stelle unberücksichtigt.

Betrachten wir daher im Folgenden die Rechtsgrundlage der Eingliederungshilfe für legasthenische Kinder bis 1991. Welche Voraussetzungen mussten bei lese-rechtschreibschwachen Kindern vorliegen, um Eingliederungshilfe zu bekommen? Was war das Ziel dieser Maßnahme? In den Eingliederungshilfe-Verordnungen (EingH-VO) von 1975 werden folgende konkrete Ausführungen gemacht: „Geistig wesentlich behindert im Sinne des § 39 Abs.1 Satz 1 des Gesetzes sind Personen, bei denen in Folge einer Schwäche ihrer geistigen Kräfte die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft in erheblichem Umfang beeinträchtigt ist.“ „Seelisch wesentlich behindert...sind Personen, bei denen infolge seelischer Störungen die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft in erheblichem Umfang

¹⁹⁹ Neuformulierung von § 40 Abs.1, Ziffer 3 in der Fassung 14.8.1969

²⁰⁰ BGBl. I S. 777 vom 25.3.1974 §39 Abs. 1

²⁰¹ Ebenda § 43, Abs. 2 (Anfügung)

²⁰² Ruß, H.-J. : *Legasthenie und Hochbegabung*. (1992, 181)

beeinträchtigt ist.“ Als seelische Störungen, die eine Behinderung im Sinne des Satzes 1 zur Folge haben können, werden neben Psychosen und Suchtkrankheiten Neurosen und Persönlichkeitsstörungen benannt sowie Störungen als Folge von Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns. Als von Behinderung bedroht gesehen werden solche Personen, „bei denen der Eintritt der Behinderung nach allgemeiner ärztlicher oder sonstiger fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist.“

Wichtig für die Zuordnung eines lese-rechtschreibschwachen Kindes ist folglich, wie die entscheidende Stelle die Art der Behinderung (geistig oder seelisch behindert oder von Behinderung bedroht) und den Schweregrad einer (drohenden) Behinderung einschätzt (da dieser das Merkmal „wesentlich“ erfüllen muss), die Auswirkung der (drohenden) Behinderung (in diesem Fall auf die Schullaufbahn und die Eingliederung ins Berufsleben) und die Dauer der Behinderung sieht. Eine nicht nur vorübergehende Behinderung setzt der Gesetzgeber auf mindestens 6 Monate nach unten fest. Sind Personen nur vorübergehend wesentlich behindert oder nicht wesentlich behindert, so kann die Behörde nach ihrem Ermessen Eingliederungshilfe gewähren, muss es aber nicht.

Das BSHG nennt ganz klar als Zweck der Eingliederungshilfe die Aufrechterhaltung, Wiederherstellung oder Erleichterung der Eingliederung in die Gesellschaft. Als Maßnahme sieht sie eine angemessene Schulbildung und dadurch die Ermöglichung eines angemessenen Berufes oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit.

Hier stellt sich für das lese-rechtschreibschwache Kind die Frage, welche Schulbildung die Behörde als angemessen ansieht, wobei ab 1974 ja durchaus auch weiterführende Schulen in Betracht kommen.

H. Ruß hat die Rechtsprechung von 1974 bis 1990 daraufhin untersucht, in welcher Weise Gerichte die Legasthenie eines Kindes geistiger oder seelischer Behinderung zugerechnet haben und damit Präzedenzfälle für die Praxis schufen.²⁰³ Er stellte fest, dass nur in wenigen Fällen Verwaltungsgerichte Klagen von Legasthenikern auf Kostenübernahme nach dem BSHG stattgaben unter Anerkennung einer wesentlichen geistigen Behinderung.²⁰⁴

²⁰³ Vgl. Ruß (1992, 213ff) III. Abschnitt: Legasthenie und Sozialrecht

²⁰⁴ Ruß findet hier nur zwei Verwaltungsgerichtsurteile, die dies tun: Das Verwaltungsgericht (VG) Köln erkannte am 11.2.1975 eine Legasthenie als Hirnfunktionsschwäche im Wahrnehmungsbereich an, das Oberverwaltungsgericht (OVG) Lüneburg am 21.8.1981 LRS als geistige Leistungsstörung. In Ruß, H.-J.: *Legasthenie und Hochbegabung* (Ruß, 1992, 185-186).

Überwiegend wurde die Kostenübernahme nach dem BSHG aufgrund einer vorhandenen seelischen Behinderung oder einer drohenden seelischen Behinderung anerkannt.²⁰⁵

Voraussetzungen waren jeweils drei Merkmale, die im gutachterlichen Nachweis erbracht werden mussten:²⁰⁶

- Der Nachweis einer mindestens durchschnittlichen Intelligenz bei gleichzeitiger Lese-Rechtschreibschwäche. Bei Schülern, die die Realschule oder das Gymnasium besuchen bzw. besuchen wollen eine entsprechend höhere Intelligenz, die in deutlicher Diskrepanz zu den Lese-Rechtschreibleistungen steht.
- Die Feststellung des Ausmaßes der LRS (leichter, mittlerer oder schwerer Ausprägungsgrad).²⁰⁷
- Ein gutachterlicher Nachweis, dass die diagnostizierte LRS zusätzlich eine Neurose oder Persönlichkeitsstörung bewirkt hat oder „mit hoher Wahrscheinlichkeit“ zu bewirken droht.

Aus dem Gutachten musste das Gericht schlussfolgern können, dass „in der Folge von Legasthenie plus drohender oder tatsächlicher Behinderung der seelischen Entwicklung die Eingliederungsfähigkeit in die Gesellschaft „in erheblichem Umfang beeinträchtigt“ ist oder zu werden droht.“²⁰⁸

Ruß führt weiter aus, dass die nähere Bestimmung der Eingliederungsfähigkeit als „Angemessenheit“ von Schulbildung, Berufsbildung und Arbeitsplatz zu unbestimmt ist. Selbst in der Konkretisierung der Maßnahmen in der Rechtsverordnung zur Eingliederungshilfe sieht er eine mangelnde Genauigkeit.²⁰⁹ Nach der Untersuchung entsprechender Verwaltungsgerichtsurteile kommt er zu folgendem Schluss: „Die unterste Grenze der Förderberechtigung zieht das EinglH-Recht also zwischen Sonder- und Regelschulwesen. Daraus folgt, dass die Aufgaben der EinglH des BSHG zwischen den Polen Verbesserung der

²⁰⁵ Ruß führt auf S. 191ff. sieben Urteile von Vg's und OVG's an, die das Vorliegen einer seelischen Behinderung bestätigen, zwei Urteile, die eine drohende seelische Behinderung konstatieren und nur zwei, die eine solche ablehnen.

²⁰⁶ Ebenda S. 195

²⁰⁷ Ruß (1992, 196) bemerkt hierzu kritisch, dass dieser geforderte abgestufte Maßstab in der Wissenschaft überhaupt nicht existiert. „Aus der Weigerung, jedem Legastheniker einen Rechtsanspruch auf Maßnahmen zur Beseitigung seiner besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeit zu geben, folgte die Notwendigkeit für die Sachverständigen im Einzelfall diagnostizierte Legasthenie mit einem Attribut zu ergänzen. Sie legten der Beurteilung in der Regel einen abgestuften Maßstab zugrunde, der in der Wissenschaft an keiner Stelle festgelegt ist: leicht- mittel- schwer.“

²⁰⁸ Ebenda S.195

²⁰⁹ Ruß fährt dort fort: „Die mangelhafte Genauigkeit wurde also nur ‚nach unten‘ verschoben bzw. verlängert, denn das Kriterium für die Angemessenheit einer der drei höheren Regelschulformen fehlt.“ (Ruß, 1992, 198)

Regelschulfähigkeit und Ermöglichung oder Erleichterung des Erwerbs des realisierbaren Schulreifezeugnisses existieren.“²¹⁰ Konkret wurde die Erlangung der Hauptschulreife in der überwiegenden Anzahl der Fälle als Ziel der Eingliederungshilfe angesehen, die Realschulreife als der höchste zu erreichende Abschluss. Unterbringungskosten in einem Internat zur Erlangung des Abiturs wurden abgelehnt.²¹¹

Allerdings hatte die Eingliederungshilfe nach dem BSHG einschränkende Voraussetzungen. Sie wurde nur im Prinzip des Nachrangs gewährt, d.h. Maßnahmen der Eingliederungshilfe traten nur in Kraft, wenn²¹²

- Maßnahmen der Schulträger nicht vorhanden waren oder bestehende Maßnahmen keine ausreichende Förderung des lese-rechtschreibschwachen Schülers ermöglichten. Dies war z.B. der Fall, wenn die schulische Hilfe nur bis zum 6. Schuljahr limitiert war, ein Kind aber nach wie vor unter großen LRS-Problemen litt oder
- wenn der in der Schule übliche Gruppenunterricht eine gutachterlich festgestellte notwendige individuelle Betreuung und Förderung nicht erfolgreich leisten konnte.
- Maßnahmen der Erziehungshilfe nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) nicht griffen. Das JWG ist, wie Ruß betont, vor allem ein „Erziehungs“gesetz, dass die leibliche, seelische und gesellschaftliche Tüchtigkeit eines Kindes durch Erziehung gewährleisten soll. Es findet in der Regel nur bei Erziehungsschwierigkeiten Anwendung. Diese können zwar bei einem LRS-Kind durchaus auftauchen, wurden aber von der Rechtsprechung in der Regel als sekundäre Folge einer primären seelischen Behinderung gesehen.
- Maßnahmen der gesetzlichen Krankenversicherung (gKV) nicht griffen. Krankheit wird nach der Reichsversicherungsordnung (RVO) als regelwidriger somatischer bzw. geistiger Zustand definiert, der ärztlicher Behandlung bedarf, die Heilung, Linderung oder Verhütung der Verschlimmerung bewirkt.
- Eine LRS, die nach dem klinischen Wörterbuch Pschyrembel als Schwäche im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens bei hinreichender Intelligenz und sonst regelrechtem neurologischen Befund erklärt wird, hat somit allein keinen Krankheitswert. Nur wenn Verhaltensstörungen in dem Maße auftauchen, dass

²¹⁰ Ebenda S.201

²¹¹ Ebenda S.199/200

²¹² Ebenda S.201

ärztliche Behandlung notwendig wird, tritt der Versicherungsfall ein. Dabei kommt es nach Ruß zu dem Dilemma, dass die pädagogisch-psychologischen Behandlungsmaßnahmen einer LRS selbst nicht in das Repertoire der ärztlichen Versorgung gehören, ein Arzt aber vor der Delegation an einen nicht-klinischen Psychologen oder einen Heilpädagogen bis zum hier relevanten Zeitpunkt von 1991 sowohl die Diagnose wie auch die ärztliche Überwachung der Maßnahmen leisten musste.²¹³

- kein ausreichendes Einkommen und Vermögen auf Seiten der Erziehungsberechtigten vorhanden war. Je nach zu ergreifender ambulanter oder stationärer Maßnahme fiel der zumutbare Eigenanteil der Erziehungsberechtigten unterschiedlich aus. Wie bereits erwähnt, wurde aus Kostengründen in den 80er Jahren die ambulante Hilfe favorisiert.

Zusammenfassend hält Ruß zur verwaltungs- und sozialgerichtlichen Rechtsprechung in der Bundesrepublik bis 1990 Folgendes fest:²¹⁴ Abweichend von den KMK-Empfehlungen hält die Rechtsprechung weiter am Begriff ‚Legasthenie‘ fest. Justizbehörden wissen zwar um die fehlende Übereinstimmung in den Wissenschaften hinsichtlich Ursachen, Definition, Vorbeugung und Behandlung der LRS, richten sich aber dessen ungeachtet in der rechtlichen Beurteilung an dem jeweils individuell zu prüfenden Sachverhalt aus.²¹⁵ Sie handeln nach dem Grundsatz, dass allein „die beim Hilfesuchenden konkret nachweisbaren Minderleistungen... nach dem Maßstab des Sozialhilferechts zu bewerten sind.“²¹⁶ Verwaltungs- und Sozialgerichte ordnen Legasthenie den Wissenschaften Medizin und/oder Psychologie und Pädagogik zu. Sie richten sich in der Definition einer Legasthenie entweder nach dem klinischen Wörterbuch Pschyrembel (s.o.) oder nach der Definition des Kinder- und Jugendpsychiaters C. Weinschenk (‚kongenitale Legasthenie‘) oder nach der klassischen Diskrepanzdefinition M. Linders. Je nachdem, ob sie Legasthenie als Teilleistungsschwäche neben sonst intakter Intelligenz oder als intelligenzimmanente Teilleistungsschwäche begreifen, gehen sie von einer Störung der geistigen Kräfte aus oder nicht. Maßgeblich für die

²¹³Zum Widerspruch zwischen Qualifikation, Zuständigkeit und Abrechnungsweise zitiert Ruß hier Lempp, R./Röcker, D.: Legasthenie und Krankheitsbegriff im Versicherungsrecht. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*.1977 (H.6) S.468 „Wir stehen also vor der Situation, dass diejenigen, welche die Legasthenien behandeln könnten, von den Kassen nicht bezahlt werden, diejenigen, deren Behandlung von den Kassen ohne weiteres übernommen würden, für die Behandlung nicht zuständig sind.“ (Ruß, 1992, 213)

²¹⁴ Ebenda S. 213-217

²¹⁵ Ruß kritisiert in diesem Zusammenhang die Schulbehörden, die seiner Meinung nach die Uneinigkeit der Wissenschaftler zum Anlaß nahmen, Rücksichten gegenüber lese-rechtschreibschwachen Kindern zurückzunehmen. Ebenda S. 213.

²¹⁶ OVG Lüneburg, Urteil vom 21.8.1981, zitiert bei Ruß (1992, 213)

Gerichte bleibt, ob die Begabungsdifferenz eine Eingliederung des Legasthenikers in die Gesellschaft beeinträchtigt.

Zusammenfassend lässt sich mit Ruß sagen, dass eine Kostenübernahme bzw. Kostenbeteiligung an außerschulischer Förderung der Lese-Rechtschreibschwäche bis 1990 nur dann Aussicht auf Erfolg hatte, wenn es sich um eine „schwere“ Legasthenie, verbunden mit einer neurotischen Fehlentwicklung bei sonst mindestens durchschnittlicher Intelligenz handelte, die die Eingliederungsfähigkeit in die Gesellschaft erheblich beeinträchtigte oder zu beeinträchtigen drohte. Trotzdem war keine einheitliche Rechtsprechung gegeben. Ruß stellt bei seiner Untersuchung der Verwaltungsgerichtsurteile bestimmte Trends fest. So meint er, dass nach den KMK- Empfehlungen von 1978 zunächst mehr Eingliederungshilfe nach dem BSHG gewährt wurde, da die schulische Förderung in den meisten Bundesländern auf die Jahrgänge 1 - 6 limitiert wurde und es sich in der Regel um eine Gruppenfördermaßnahme handelte. Ab 1983 stellt er eine Trendwende in den Urteilsprüchen fest. Nach seiner Meinung beginnen die Gerichte den Respekt gegenüber Gutachtern und Sachverständigen zu verringern und die Stellungnahmen erfahrener Lehrer höher zu gewichten, sowie eine niedrige schulische Qualifikation (gemeint ist der Hauptschulabschluss) für angemessen zu erklären.

Hinsichtlich der Sozialgerichte hält Ruß kritisch fest, dass sie die betroffenen Kinder indirekt aus dem Leistungsbereich der gKV dadurch ausgeschlossen haben, dass sie der Ärzteschaft das kassenrechtlich konzessionierte Feststellungs-, Behandlungs- und Abrechnungsmonopol übertragen haben.²¹⁷ Mithin war eine Lese-Rechtschreibschwäche allein selten oder gar kein Grund für die Anerkennung der Notwendigkeit außerschulischer Förderung seitens der Behörden und nur Erziehungsberechtigte von Kindern, bei denen die schulische Förderung bereits versagt hatte, konnten Anträge stellen.

Es wundert nicht, dass die Elternschaft betroffener Kinder angesichts der schulischen und außerschulischen Förderung die Rechte ihrer Kinder wahren wollten und damit auch in die Öffentlichkeit gingen.

²¹⁷ Ruß (1992, 217) meint: „Die Aufrechterhaltung des monopolistischen Abrechnungsmodus der gKV, also der Ausschluß der Leistungen der Psychologenschaft von der Anerkennung der Ausübung eines Heilberufes, führt aber zu folgenden Widersprüchen:

aa) Den abrechnungsberechtigten Ärzten fehlt für eine LRS- Diagnose und –Therapie die notwendige Qualifikation...

bb) Den qualifizierten Psychologen fehlt für die Durchführung der Behandlung die kassenrechtliche Lizenz.

cc) das ärztliche Delegationsverfahren an eine nicht-ärztliche Fachkraft entbindet den Arzt nicht von der selbständigen Diagnose und Leitung der Therapie.“

4.6 Veränderungsansätze in Nordrhein-Westfalen von 1978-1988

Einen Anteil daran, dass betroffene Eltern vermehrt die in den Erlassen und im BSHG benannten Maßnahmen zur schulischen und außerschulischen Förderung ihrer lese-rechtschreibschwachen Kinder in den Schulen und Behörden anmahnten, hatte auf Bundesebene der Bundesverband Legasthenie e.V.(BVL), in Nordrhein-Westfalen der Landesverband Legasthenie NRW e.V.(LVL NRW). In diesem Interessenverband hatten sich Erziehungsberechtigte lese-rechtschreibschwacher Kinder zusammengeschlossen, denen sich interessierte Lehrer und Wissenschaftler anschlossen.

Der Landesverband NRW wurde am 11.5.1978 in Düsseldorf ins Leben gerufen, vier Jahre nach der Gründung des Bundesverbandes. Der LVL hatte 1984 bereits 710 Mitglieder und wuchs bis 1997 auf 1210 Mitglieder an.²¹⁸ Die Verbandsgründung auf Landesebene wurde nach den KMK-Empfehlungen vom 20.4.1978 notwendig, da nur auf dieser Ebene mögliche Verbesserungen für legasthene Schüler in Aushandlung mit den jeweiligen schulischen Instanzen erreichbar schienen. Die KMK-Empfehlungen wurden in weiten Teilen des Bundesverbandes vor allem wegen des Wegfalls eines Notenschutzes als Verschlechterung empfunden und die Aufgabe der Landesverbände in der Interessenwahrung der Betroffenen gesehen. Man empfand sich als „Hilfsorganisation für betroffene Eltern und Kinder, bei denen die Schule ihren Auftrag nicht erfüllt hat.“²¹⁹

Unter der Zielsetzung „Kooperation statt Konfrontation“ wurde ab 1978 in Nordrhein-Westfalen die Zusammenarbeit mit der Schule wie auch mit der Administration betrieben.

Bereits auf der 2. Mitgliederversammlung des LVL am 16.8. 1980 in Düsseldorf bestand ein als konstruktiv bezeichneter Kontakt zum Kultusministerium in NRW.²²⁰ In der Folge kam es immer wieder zu Kontakten mit der Administration unterhalb der Ministerebene, die Überlegungen zum Entwurf eines neuen LRS-Erlasses dienten.

Ebenso wurde innerhalb des Verbandes auf Vorstandsebene die Fassung eines neuen Erlassentwurfes versucht. Die Vorsitzenden R. Kukulies (1980-1983), H. H. Ubber (1983-1986) und B. Kionka (1986-1990) bemühten sich nach eigenen Aussagen immer wieder um

²¹⁸ Kionka, B.: *Persönliche Betrachtungen zur Geschichte des LVL.-NRW e.V.* Solingen (1998, 21)

²¹⁹ Ebenda S.15

²²⁰ Ebenda S.14 Der damalige Kultusminister Girgensohn bemerkte in einer kurzen Antwort auf die Ansprache der damaligen Landesvorsitzenden R. Kukulies: „Kooperation geht vor Konfrontation“, diese Worte entnehme ich dem Schreiben, sehr geehrte Frau Kukulies, mit dem Sie mich zu dieser Mitgliederversammlung eingeladen haben. Ich bedanke mich für diese Einladung und möchte auch meinerseits das Miteinander als besonders förderlich hervorheben. Gegenseitige Information und Gespräche sind nicht nur wünschenswert, sondern beim Thema Legasthenie notwendig.“

Möglichkeiten, waren aber mit geplanten Formulierungen für Erlassentwürfe bis 1987 einfach nicht zufrieden.²²¹

Eine Zeitlang, so erinnerte sich B. Kionka, wurden sogar die damals neuen nordrhein-westfälischen Grundschulrichtlinien von 1985 als so hilfreich und ausreichend für eine Förderpraxis in den Schulen erlebt, dass ein neuer LRS-Erlass sogar entbehrlich schien.²²²

Bis 1987 wurde seitens des Verbandes wie auch des Arbeitskreises Grundschule überlegt, ob es nicht ausreiche, „Pädagogische Handreichungen“ zum 73er-Erlass zu entwerfen.

Doch diese Gedanken wurden schließlich verworfen und nun eher entschlossen auf den Entwurf eines neuen Erlasses zugesteuert.²²³ Der Verband hatte vom Beginn seines Bestehens an besonders auf Bundesebene für eine breitere Diskussion in der Öffentlichkeit gesorgt, indem er Versammlungen und Kongresse zum Thema abhielt. Ihm gehörten neben den betroffenen Eltern zunehmend auch Fachleute an, „angefangen von Pädagogen der verschiedensten Schulformen, Schulpsychologen, Kinderärzten, Fachärzten für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Legasthenie-Therapeuten sowie Damen und Herren der Schuladministration.“²²⁴

Eine besonders fruchtbare Beziehung des Landesverbandes entwickelte sich zu H. Breuninger und D. Betz (Universität Essen), die 1984 den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. in Zusammenarbeit mit dem Landesverband NRW e.V. in Essen intensiv fachlich vorbereiteten.

Auf den beiden nächsten Hauptversammlungen des Landesverbandes 1986 und 1988 in Düsseldorf hielten Professor Weissgerber (Universität Wuppertal) und Frau Dr. Breuninger einführende Vorträge.²²⁵ Wenn B. Kionka in seinen Erinnerungen zum Vortrag von Frau

²²¹ Ebenda S. 7

²²² Ebenda S. 8 „Der Landesverband hat intensive und manchmal auch sehr heftige Diskussionen geführt, ob diese neuen Grundschulrichtlinien nicht ausreichten, den Lernprozeß Lesen/Schreiben in der Schule auf den richtigen Weg zu bringen. Warum muß es eigentlich noch eine neue Rechtsverordnung sein? So war der Diskussionsbeitrag der Administration. Wir haben immer wieder vom Landesverband darauf hingewiesen, dass die besondere Problematik des Lernprozesses Lesen / Schreiben beim legasthenischen Kind auch besonderer Rechtsvorschriften bedarf. Wir sind dann auch in der Administration auf Zustimmung gestoßen.“

²²³ Ebenda S. 8 erinnert sich B. Kionka: „Es muß im Jahre 1987 gewesen sein, nach den großen Sommerferien, dass sich Herr Bartnitzky (Schulrat in Düsseldorf und Mitverfasser der neuen Grundschulrichtlinien von 1985, (die Verf.)), Frau Gräser (u.a. Grundschulleiterin und im Arbeitskreis (AK) Grundschule tätig (die Verf.)), Frau Dr. Breuninger (Universität Essen (die Verf.)), Frau Krüger und ich (beide damals im Landesvorstand des LV Legasthenie e.V. (die Verf.)) in Essen trafen, um zu überlegen, ob für den 73er Erlaß nicht wie in anderen Bundesländern sogenannte „Pädagogische Handreichungen“ gefertigt werden könnten. Nachdem wir einen ganzen Nachmittag intensiv diskutiert hatten, kamen wir übereinstimmend zu der Meinung „Pädagogische Handreichungen reichen nicht aus, wir brauchen einen neuen Erlaß.“

²²⁴ Ebenda S. 13

²²⁵ „Jedes Kind muß lesen und schreiben können“ und „Wie können alle Kinder lesen und schreiben“ lauteten die Themen.

Breuninger bemerkt, ...und es wurde sehr deutlich, dass eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen das ist, was man als positive Lernstruktur bezeichnet. Es muß alles daran gesetzt werden, dass die Kinder Lesen und Schreiben lernen wollen“ wird deutlich, welchen Einfluss die wissenschaftliche Arbeit von Betz/Breuninger auf die Denkprozesse im Landesverband gehabt hat.²²⁶

Auch die Verbindungen ins Kultusministerium blieben relativ eng. So lässt sich eine Beteiligung des Landesverbandes in Gestalt des Vorsitzenden B. Kionka und der stellvertretenden Vorsitzenden V. Krüger in der Entwurfsperiode des neuen LRS-Erlasses von 1988-1991 nachweisen. Das Team wurde durch H. Breuninger und N. Sommer-Stumpfenhorst, die die wissenschaftliche Beratung aus lern- und schulpyschologischer Sicht übernahmen, ergänzt. Alle Genannten und Vertreter des Ministeriums nahmen an mehreren Treffen in der Zeit vom Januar 1988 - dem Zeitpunkt des ersten Entwurfes - bis zum Februar 1991, dem Zeitpunkt des 8. Entwurfes, der dann die Endfassung des Erlasses vom 19.7.1991 darstellte, teil. Zwei dieser Treffen hatten eine besondere Bedeutung. Zum einen sei hier das LRS-Forum in Düsseldorf genannt, das auf Einladung von Frau Dr. Breuninger im Namen der Breuninger Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen am 9./10. Juni 1988 in Düsseldorf abgehalten wurde. An diesem Treffen nahmen als kompetente Fachleute Vertreter aus Wissenschaft, Verbänden, Schulen und der Administration teil.

So waren durch die 22 Teilnehmer des LVL und des BVL, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) sowie der Landeselternrat Grundschule vertreten, als Schulformen Grundschule, Realschule und Gymnasium, ferner die Schulpsychologie, der Regierungspräsident, das Kultusministerium und als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen außer der Organisatorin Frau Dr. Breuninger, die Professoren Betz, Weisgerber und Valtin.

Das Seminar versuchte zu erhellen, was in den Augen der Teilnehmer in einem neuen LRS-Erlass anders als im derzeit gültigen Erlass von 1973 geregelt werden müsste. Konkret hieß das, welche Passagen sollten gestrichen, welche neu hinzugefügt werden. Die Behandlung von vier Fragenkomplexen erwies sich dafür als relevant und interessant:

Was müsste ein neuer LRS-Erlass regeln, damit SchülerInnen mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens in ihrer Schullaufbahn keine Nachteile entstehen?

²²⁶ B. Kionka bedankt sich ausdrücklich für die „ganz hervorragende wissenschaftliche Arbeit von Breuninger und Betz“. (Kionka 1998, 19)

Welche Personen müssten zu welchem Zeitpunkt welche Beobachtungen vornehmen? Wie müsste eine Erfolgskontrolle der schulischen Förderung aussehen und welche Konsequenzen müssten sich daraus ergeben? Welche allgemeinen und besonderen Fördermaßnahmen sollten bzw. müssten im neuen Erlass geregelt sein?

Beim ersten Themenkomplex erschien es den Teilnehmern wichtig, die Fragen eines Nachteilsausgleichs zu erörtern. Es stand zur Debatte, eine differenzierte Leistungsbewertung, die einerseits den Schwierigkeiten der Kinder Rechnung trug, andererseits aber keinen generellen Notenschutz gewährte, zu finden. Ferner erschien den Teilnehmern wichtig, die Förderung in die Sekundarstufe I auszudehnen und sie möglichst umfassend zu gestalten.

Beim zweiten Themenkomplex wurde die bisher vom alten LRS-Erlass vorgeschriebene Diagnostik durch Experten, die häufig infolge des Fernstudienlehrgangs Legasthenie aus der Durchführung von standardisierten Tests bestand, problematisiert.²²⁷ So nahm das Themenfeld Beobachtungen die größte Rolle ein, neben der qualitativen Erfassung des Lese- und Rechtschreibvermögens ging es u.a. um die Beobachtung sprachlicher, motorischer, emotionaler und sozialer Komponenten des Lernens durch die Lehrerinnen und Lehrer.

Der dritte Themenkomplex wurde teilweise anhand des Modells „Teufelskreis Lernstörungen“ von Betz/Breuninger abgehandelt. Dies führte u.a. dazu, die Abhängigkeit des Fördererfolgs vom Erleben des Kindes aus zu betrachten. Nur wenn ein Kind die Bemühungen des Förderlehrers und der weiteren beteiligten Personen als hilfreich erlebe, werde es sich einer Förderung öffnen, erlebe es sie hingegen als belastend, so werde es sich verschließen - so die Gedanken von Betz/Breuninger. Damit war nicht mehr allein die inhaltliche Güte des Lehrangebots Gegenstand der Erfolgskontrolle, sondern die Reaktion eines Kindes auf das Förderangebot. Die notwendige Folgerung daraus war, bei mangelndem Fördererfolg an eine Änderung des Förderkonzepts zu denken, um dem Kind eine neue positive Annahme zu ermöglichen.

Im vierten Themenkomplex spielten die Gedanken der Prävention und des Abbaus von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten eine Rolle. Bei allgemeinen Fördermaßnahmen im Sinne der Binnendifferenzierung wurde das integrative Moment der Förderung betont und der Gedanke, dass alle rechtschreibschwachen Kinder in den Genuss der Förderung kommen würden. Der Gedanke des Erhalts oder Aufbaus einer positiven Lernstruktur tauchte auf, wie die Notwen-

²²⁷ S. Ausführungen zum Fernstudiengang Legasthenie in dieser Arbeit, nach dem 3000 Lehrerinnen und Lehrer in NRW ausgebildet worden waren und der den Tests einen sehr großen Stellenwert zumaß. Die Testung war im Zuge der Diskrepanzdefinition der LRS fast unumgänglich.

digkeit einer Integration weiterer positiver Lernbedingungen für den Schriftspracherwerb. Spezielle Fördermaßnahmen sollten bereits mit der Frühförderung beginnen.

Einigkeit bestand bei den Teilnehmern zumindest mehrheitlich hinsichtlich folgender Punkte, die im neuen Erlass erscheinen sollten:

Eine veränderte Definition

(Aus der isolierten LRS sollten besondere Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Rechtschreibens werden (analog zu den KMK-Empfehlungen).)

Eine veränderte Diagnostik

(Anstelle der Diagnose durch Tests und Experten am Ende der 2. Klasse sollte eine frühzeitige kontinuierliche Einzelbeobachtung durch den Lehrer treten.)

Eine veränderte Förderpraxis und -organisation

(Hinsichtlich der Förderung war man sich einig, dass Flexibilität angesagt sein müsse, und zwar in Bezug auf die Gruppengröße, die Dauer und Organisation der Förderung, die jeweils den individuellen pädagogischen Bedürfnissen anzupassen seien. Inhaltlich müsste das gesamte Wirkungsgefüge der Lernstörung Berücksichtigung finden und der Fördererfolg sei unbedingt zu kontrollieren. Alle Fördermaßnahmen, auch notwendige außerschulische, sollten miteinander abgestimmt sein. Die Organisation aller schulischen Fördermaßnahmen seien dem pädagogischen Primat unterzuordnen.)

Eine veränderte Benotungspraxis

(In Bezug auf die Leistungsbewertung sollten Diktate durch differenzierte Lernkontrollen ersetzt werden, die Diktatbefreiung dadurch entfallen und die Leistungsbewertung unter pädagogischen Gesichtspunkten erfolgen, d.h. nur verbal oder - bei einer Notengebung - durch eine zusätzliche verbale Aussage (analog zu den KMK-Empfehlungen). Diese Regelungen sollten auch für die Fremdsprachen gelten. Auf der Zeugnisebene sollte statt des bisherigen Vermerks die Dokumentation des Lernfortschritts erfolgen.)

Wie weiter unten deutlich werden wird, hatte dieses Seminar einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwürfe des neuen Erlasses. Auch das zweite Treffen von besonderer Bedeutung mag ein Ausfluss dieses Seminars gewesen sein. Eine Kerngruppe, bestehend aus B. Kionka und V. Krüger als Vorsitzende des LVL, Herrn Sommer-Stumpfenhorst und Frau Dr. Breuninger als Sachverständige wurden beim damaligen Kultusminister Schwier vorstellig. Das Treffen fand am 8.12.1988 im Landtag in Düsseldorf unter Anwesenheit

zweier Beamter aus dem Kultusministerium statt.²²⁸ Der Landesverband Legasthenie hatte um dieses Gespräch nachgesucht und es damit begründet, dass der alte LRS-Erlass zum einen in vielen Teilen nicht dem Stand der wissenschaftlichen Forschung entspreche und in der Zwischenzeit verschiedene Gesetze und Erlasse (z.B. die Allgemeine Schulordnung (AschO)) andere Vorgaben machten. Eine weitere Verunsicherung bestehe darin, dass der alte Erlass ebenfalls zu einigen Rahmenbedingungen der KMK-Empfehlungen im Widerspruch stehe. Der Minister hörte sich die Bedenken an und sicherte zu, dass er seinem Hause den Auftrag geben werde, an einem neuen Erlassentwurf zu arbeiten. Der Landesverband sollte zu diesem Entwurf dann noch einmal gehört werden.

Die Notwendigkeit eines pädagogischen Erlasses wurde durch die Sachverständigenvorträge von H. Breuninger und N. Sommer-Stumpfenhorst unterstrichen. Ziel eines neuen LRS-Erlasses müsse es sein, schulische Rahmenbedingungen für besondere Fördermaßnahmen vorzugeben, damit alle Schüler am Ende der Pflichtschulzeit ausreichend lesen können und die regelrechte Schreibung zumindest im elementaren Bereich beherrschten. Da wissenschaftlich keine eindeutige Kausalitätsbeziehung zwischen Verursachungsbedingung und Versagen festgestellt werden konnte, sei auch kein einheitliches, für alle gültiges Förderprogramm möglich, sondern eine auf den Einzelfall abgestimmte Förderung. Ein neuer LRS-Erlass sollte daher der Schule Rahmenbedingungen vorgeben und nicht inhaltlich und organisatorisch eine einheitliche und allgemeingültige Förderung festschreiben.

Der Minister befürwortete ausdrücklich, die pädagogischen Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt des Erlasses zu stellen. Des weiteren äußerte er seine Übereinstimmung mit allen Neuerungen, die bereits als Veränderungspunkte auf dem LRS-Forum in Essen vorgeschlagen worden waren. Der Erlass solle die pädagogische Verantwortung des Lehrers hervorheben. Die Organisation besonderer Fördermaßnahmen solle danach ausgerichtet werden, was für das Erreichen des Zieles hilfreich und pädagogisch sinnvoll sei.²²⁹ Wenn die schulische

²²⁸ Die Gesprächsgegenstände, der Gesprächsverlauf und das Gesprächsergebnis wurde in einem Gesprächsprotokoll am 8.12.1988 festgehalten.

²²⁹ Im Gesprächsprotokoll heißt es auf S.3-4: „ Dem Minister wurden verschiedene Einzelfragen vorgetragen. Der Minister stimmte folgendem zu: Gruppengröße: Kleine Gruppen als Richtmaß angeben (4-6 Schüler), zugleich aber Einzelförderung und größere Gruppen zulassen. Förderdauer: Mindestens für ein halbes Jahr die Fördermaßnahmen planen, zugleich aber auch längerfristige Planungen oder kurzfristige Maßnahmen zulassen. Förderstunden: 3 Stunden Förderunterricht, zugleich aber auch andere Zeitorientierungen, wie z.B. eine Viertelstunde pro Tag oder ein Blockseminar zulassen. Gruppenzusammensetzung: Klassenintern, klassenübergreifend, jahrgangsübergreifend, schulübergreifend, und schulformübergreifende Gruppen zulassen. Förderzeit: Sinnvolle Lernzeiten für die Förderung vorgeben (und nicht immer die letzte Unterrichtsstunde, ggf. auch Nachmittagsunterricht). Leistungsbewertung: Keine Privilegien für LRS-Schüler; bei einer Klassenarbeit zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer im Einzelfall von der Benotung absehen. Andere Fächer: Berücksichtigung der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in anderen Fächern, insbesondere in den sprachlichen Fächern. Hier nicht

Kompetenz zur Diagnostik, Planung und Durchführung besonderer Fördermaßnahmen nicht ausreiche, solle die Fachkompetenz von Schulpsychologen genutzt werden.

Hinsichtlich des Antrags des Landesverbandes zumindest einen Lehrer pro Schule so fortzubilden, dass er kompetent in der Förderung von LRS-Kindern sei und als Multiplikator im Kollegium wirken könne, meinte der Minister, dass man nicht jede Schule dazu verpflichten könne, einen Lehrer zu bestimmen, der sich intensiver mit dem LRS-Problem beschäftige, wenn er auch sehe, dass der LRS-Erlass durch intensive Lehrerfortbildungsmaßnahmen begleitet werden müsse. Auch dem Wunsch des LVL auf Schulamtsebene einen LRS-Fachberater einzusetzen, könne er nicht zur Gänze entsprechen, schlug aber vor, zunächst bei 5 Schulämtern einen Versuch mit LRS-Fachberatern einzuführen. Er begrüßte den Vorschlag des LVL zur Verbesserung der Förderung in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut eine Handreichung zum LRS-Erlass zu erstellen, die konkrete Fördermöglichkeiten (Methoden und Materialien) aufzeige.

4.7 Die Entwurfsperiode für einen neuen LRS-Erlass von 1988-1991: Konstanten und Veränderungen

Im Kultusministerium entstanden in der Zeit von Januar 1988 bis zum Februar 1991 mehrere Erlassentwürfe zur Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, die der endgültigen Fassung vom 19.7.1991 vorausgingen. Sieben Erlassentwürfe lagen mir für diese Arbeit vor.²³⁰ Beim Vergleich dieser Entwürfe untereinander, mit dem alten LRS-Erlass von 1973, den KMK-Empfehlungen von 1978 und der Endfassung des neuen LRS-Erlasses von 1991 lassen sich wichtige Veränderungen nachzeichnen. Zum einen bestätigt sich die Vermutung, dass das LRS-Forum (vgl. S.134), wie auch das ministerielle Gespräch mit H. Breuninger, N. Sommer-Stumpenhorst und B. Kionka Folgen hatte, die sich in der veränderten Diktion der einzelnen Erlassentwürfe und der endgültigen Fassung deutlich ablesen lassen. Zum andern ist es interessant zu verfolgen, wann welche Bestimmungen verschwinden und im neuen Erlass

zusätzliche unnötige Belastungen (z.B. durch Einbeziehung der Rechtschreibung in die Bewertung) und hierdurch Verschärfung der Gefahr der Generalisierung schaffen. Versetzung: Rechtschreibschwierigkeiten dürfen nicht versetzungsrelevant sein und auch nicht vom Besuch des Gymnasiums oder der Realschule ausschließen.

²³⁰ Ministerialrat Christiani betreute die Erlassentwürfe bis zum Sommer 1990. Danach ging die weitere Betreuung an seinen Nachfolger im Grundschulreferat, Herrn Ministerialrat Brabeck, über. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Thema LRS bis 1986 dem Sonderschulreferat zugeordnet war und erst dann dem Grundschulreferat zugeordnet wurde.

Die mir vorliegenden Entwürfe datieren vom Januar 1988, Juni 1988, Juni 1989, Januar 1990, Mai 1990, September 1990 und Februar 1991.

nicht mehr auftauchen. Weiterhin ist es faszinierend zu sehen, welche Bestimmungen erst „in letzter Minute“ verändert wurden.

In den Tabellen 2 (a-d) im Anhang lassen sich diese Änderungen nachverfolgen. Die einzelnen Rubriken in diesen Tabellen wurden einer Gegenüberstellung des alten und neuen LRS-Erlasses durch N. Sommer-Stumpenhorst und R. Christiani, KM Düsseldorf, ²³¹ entnommen. und durch einige Angaben der Verfasserin (*im Kursivdruck*) ergänzt. Die Darstellung des alten wie auch des neuen LRS-Erlasses entsprechen dem Original von Sommer-Stumpenhorst & Christiani. Die vergleichende Darstellung der KMK-Empfehlungen und der einzelnen Erlassentwürfe mit dem LRS-Erlass von 1973 erfolgten allein durch die Verfasserin (s. Anhang).

Zunächst sei noch einmal die Ausgangslage bis 1988 kurz skizziert, um die Tragweite der einzelnen Entwurfsveränderungen besser verstehen zu können. Nach wie vor war in Nordrhein-Westfalen der alte LRS-Erlass von 1973 gültig, der sich nicht nur in Thema und Definition deutlich von den KMK-Empfehlungen unterschied, die inzwischen von vielen Bundesländern weitestgehend übernommen worden waren. Während im nordrhein-westfälischen Erlass von 1973 der Sachverhalt am isolierten Versagen beim Lesen und Rechtschreiben bei sonst mindestens durchschnittlichen Leistungen festgemacht wurde, entfiel bei den KMK-Empfehlungen das Diskrepanzkriterium. Alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten galten als förderungswürdig. Im LRS-Erlass wurden 1973 dezidiert Ursachen für die partielle Leistungsschwäche benannt. Dagegen betonte die KMK-Empfehlung, dass die umfangreiche pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet noch viele Fragen offen gelassen habe. Wesentlich ausführlicher als der NRW-Erlass von 1973 betonten die KMK-Empfehlungen die Aufgabe der Schule, möglichst allen Kindern tragfähige Grundlagen im Lesen und Schreiben zu vermitteln und die dafür notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Die Kürze des Erlasses auf diesem Gebiet mag sich durch den Hinweis auf den sorgfältig durchzuführenden Leselehrgang erklären. Dieser war in den 1973 erschienenen Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschulen in NRW in aller Ausführlichkeit beschrieben worden und konnte bei der Grundschullehrerschaft als bekannt vorausgesetzt werden. Während im Erlass von 1973 die Diagnose am Ende des 2. Schuljahres von Experten vorgenommen wurde, empfahl die KMK 1978, die Beobachtungen des Lehrers für Deutsch oder Sprache als Grundlage für die

²³¹ N. Sommer-Stumpenhorst/ R. Christiani: Der neue LRS- Erlaß. In: *Schulverwaltung NRW* Nr. 11/ 91, 258. Der ganze Artikel umfasst die Seiten 255-258

Förderzuweisung und beließ Experten (z.B. besonders ausgebildeten Lehrern, Schulpsychologen und Schulärzten) nur noch im Einzelfall zusätzlich beratende Funktion.

Im Gegensatz zum LRS- Erlass von 1973, der sich zu den Förderinhalten überhaupt nicht äußerte, beschrieb die KMK, wenn auch sehr kurz, inhaltliche Einzelheiten zu den Fördermaßnahmen, zunächst zu den allgemeinen Fördermaßnahmen im Klassenverband, denen Priorität eingeräumt werden sollte, dann zum zusätzlichen Lese- und Rechtschreibtraining der besonderen Fördermaßnahmen. Hinsichtlich der Organisation ergaben sich einige Veränderungen in den KMK-Empfehlungen gegenüber dem LRS-Erlass:

- Die Gruppengröße sollte laut KMK nur 4-8 Schüler betragen – gegenüber 8-12 Schülern im NRW-Erlass,
- die Förderkursstunden konnten nach Bedarf 2-5 betragen – gegenüber 2 mal 2 Stunden in NRW wöchentlich,
- die Förderdauer veränderte sich, da mit der Förderung bereits im 2. Schuljahr begonnen werden sollte und auf jeden Fall binnendifferenzierende Maßnahmen und besondere Fördermaßnahmen in Klasse 5 und 6 fortzusetzen waren. Im NRW-Erlass betraf die Förderung in der Regel die Klassen 3 und 4 und sollte – bis auf Einzelfälle – am Ende der Grundschulzeit abgeschlossen sein.

Hinsichtlich der Leistungsfeststellung war die KMK einerseits flexibler als die NRW-Regelung, andererseits gewährte sie keinen grundsätzlichen Notenschutz auf dem Zeugnis bzw. eine Diktatbefreiung während der Förderkursteilnahme mehr. Laut KMK sollte eine Bewertung vorgenommen werden, die entweder bis zur 6. Klasse rein verbal oder als ermutigende Zusatzbemerkung zur Note erfolgen konnte. Gleiches galt für die Leistungsbeurteilung im Zeugnis. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wurde in den KMK-Empfehlungen inhaltlich dezidierter dargestellt als im Erlass. Identisch blieb, dass sowohl im Erlass wie bei den KMK-Empfehlungen an letzter Stelle Aufgaben für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung formuliert wurden.

Vergleicht man nun die sieben Erlassentwürfe und die Endfassung des LRS-Erlasses von 1991 mit den KMK-Empfehlungen, so kommt man zu folgendem Ergebnis: Es gibt weitgehende Übereinstimmungen, aber auch deutliche Abweichungen. Beginnen wir mit den Übereinstimmungen. In der Endfassung (LRS-Erlass vom 19.7.1991) sind einige Teile der KMK-Empfehlungen zum Teil wörtlich übernommen worden.

Dies betrifft zunächst den Titel des Erlasses, der im Erlassentwurf von Mai 1990 mit den KMK-Empfehlungen identisch wurde. Auch in der Definition sind sich Erlass und Erlassentwürfe mit den KMK-Empfehlungen einig. LRS liegt vor, wenn die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben über drei Monate nicht den Anforderungen entsprechen, also schlechter als ausreichend sind. Die Ursachenforschung wird als irrelevant für die Förderung verstanden. Die KMK-Empfehlungen und die ersten Erlassentwürfe belassen es bei der Äußerung, dass die umfangreiche pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet noch viele Fragen offengelassen habe. Abschließend werden fehlende Forschungsergebnisse mit keiner Silbe mehr erwähnt.

Weiterhin bleibt es hinsichtlich des Übergangs in weiterführende Schulen bei der Regelung, dass besondere Rechtschreibschwierigkeiten allein nicht vom Übergang auf eine weiterführende Schule ausschließen dürfen. Die pädagogische Entscheidung über die Förderbedürftigkeit trifft auch im neuen Erlass die Schule selbst. Allerdings entwickelt sich in den einzelnen Erlassentwürfen eine immer präzisere Darstellung des Vorgehens, so dass ab Januar 1990 letztendlich der Fachlehrer Sprache/Deutsch nach Rücksprache mit der Klassenkonferenz die Kinder dem Schulleiter meldet und dieser die Zuweisung vornimmt.

Nun zu den Divergenzen. Wichtiger als bei den KMK-Empfehlungen wird in den Entwürfen und im neuen LRS-Erlass die Rolle des Fachlehrers Sprache/Deutsch. Seine Beobachtungen und Unterrichtsreflexionen, die ihm eine Analyse der Lernsituation ermöglichen sollen, entscheiden über das Ausmaß der Förderbedürftigkeit des Kindes. Die diagnostische Kompetenz dieses Fachlehrers, die schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und physiologischen Lernbedingungen und das Arbeits- und Lernverhalten analysieren zu können, wird dabei implizit als selbstverständlich vorausgesetzt. Spezialisten sollen nur gegebenenfalls bzw. in Einzelfällen zu Rate gezogen werden.²³² Es fällt auf, dass die Rolle der Ärzte und besonders spezialisierten Lehrer beinahe von Erlassentwurf zu Erlassentwurf zurückgeschraubt wird: Im Entwurf vom Januar 1988 werden analog zu den KMK-Empfehlungen im Einzelfall gezielte Untersuchungen durch besonders fachkundige Lehrer, Schulpsychologen und Fachärzte empfohlen. Hier entfällt bereits der von der KMK ebenfalls empfohlene Schularzt. Fachärzte sollen in der endgültigen Fassung nur noch bei konkreten Hinweisen auf organische Bedingungen von den Erziehungsberechtigten aufgesucht werden. Während im Mai 1990 besonders fachkundige Lehrer als Beratungslehrer und Fachberater spezifiziert werden,

²³² Der Erlass nennt hier in der LRS-Förderung besonders erfahrene Lehrkräfte oder Fachleute sowie Schulpsychologen

entfällt deren Nennung bereits im Entwurf vom September 1990. Eine besondere Ausbildung oder ausgewiesene Qualifikationen hält das Ministerium in den nächsten Entwürfen und der Endfassung offensichtlich nicht mehr für nötig, Unterrichtserfahrung reicht aus. Im Erlass von 1991 ist nur noch von „in der LRS- Förderung“ besonders erfahrenen Lehrkräften die Rede. Diese Entwicklung kommentieren der Schulpsychologe Sommer-Stumpenhorst und der leitende Ministerialrat des Kultusministeriums R. Christiani in ihrem Artikel zum neuen LRS Erlass von 1991²³³ folgendermaßen: „Es geht nicht um die Ausbildung von LRS- Spezialisten, an die dann in der Schule die LRS- Förderung delegiert werden kann. Die Behebung der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten geht alle Lehrerinnen und Lehrer an und findet in jedem Unterricht statt.... Der LRS Spezialist für jede Schule trägt eher dazu bei, die allgemeine innerschulische Diskussion dieses Themas zu verhindern.“

Ebenso wird indirekt die Selektionsdiagnostik angegriffen und damit das frühere Hauptbetätigungsfeld der Spezialisten. „Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen genügt nicht“, heißt es im neuen Erlass. Testdiagnostik wird folglich mit keinem Wort im neuen Erlass erwähnt, während es in den KMK-Empfehlungen noch hieß, dass zur Objektivierung der nicht ausreichenden Noten im Lesen und Rechtschreiben, die ja den Förderanlass darstellen, gegebenenfalls auch informelle und standardisierte Tests heranzuziehen seien. Die Verfahren sollen stattdessen den Lernprozess selbst beleuchten, Beobachtung und Reflexion des Unterrichts stehen im Vordergrund. Verfolgt man die diesbezügliche Entwicklung durch die einzelnen Erlassentwürfe, so heißt es im Juni 1988 bereits, dass normorientierte Tests in der Diagnose nicht ausreichen, danach werden Tests konsequent nicht mehr erwähnt. Ab Mai 1990 wird nur noch die Analyse der Lernsituation durch den Lehrer gefordert. Damit wird die Zuständigkeit für die Förderzuweisung allein an die unmittelbar am Lernprozess Beteiligten übertragen, schulische und außerschulische Spezialisten sollen nur in besonderen Einzelfällen zu Rate gezogen werden.

Stärker als in den KMK Empfehlungen wird die Zuständigkeit *aller* ein lese-rechtschreibschwaches Kind unterrichtenden Lehrer betont. Ab Januar 1990 geht es in den Entwürfen und dann auch in der Endfassung nicht nur um die traditionelle Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrer, Fachlehrer Sprache/Deutsch und Förderlehrern, sondern um die Zusammenarbeit aller Kollegen, die in einer Klasse unterrichten. Ab Juni 1988 werden in den Entwürfen auch Schülerinnen und Schüler aktiv in den Förderprozess einbezogen. Es heißt, dass Fördermaßnahmen größere Aussicht auf Erfolg haben, wenn ihr Sinn, ihre Teilziele und

²³³ N. Sommer-Stumpenhorst & R. Christiani: Der neue LRS-Erlass. In: *Schulverwaltung NRW* Nr. 11/91 , 258

ihr Zweck mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen ist, wenn diese unmittelbare Rückmeldung über ihren Lernfortschritt und Übungserfolg erhalten und wenn die Fördermaßnahme insgesamt als Hilfe erleben.

Während weder im alten Erlass noch in den KMK-Empfehlungen Angaben zur Evaluation gemacht wurden, heißt es ab Juni 1988²³⁴, dass die Förderzielerreichung regelmäßig überprüft und bei mangelndem Erfolg die Methode verändert werden soll. Maßstab ist hier die individuell erfolgreiche oder nichterfolgreiche Umsetzung des Lehrangebots durch das Kind. Zentrum des Interesses ist damit der erfolgreiche Lernprozess, nicht das Lehrangebot selbst.

Hier kommen die Ansichten Betz/Breuningers deutlich zum Tragen.

Anders als im alten Erlass und den KMK-Empfehlungen werden in den Entwürfen zunehmend explizite Aussagen zu Rechtschreibschwierigkeiten in Fremdsprachen und sonstigen Fächern gemacht. Im Juni 1988 wird erstmalig erwähnt, dass Rechtschreibleistungen in den Fremdsprachen bei förderbedürftigen Schülern nicht in die Beurteilung von schriftlichen Arbeiten einbezogen werden sollen, ab September 1990 wird dies auch auf „andere Fächer“ ausgedehnt. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass Vokabelkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern, die einer zusätzlichen Fördermaßnahme bedürfen, auch mündlich überprüft werden können. Damit geht der LRS-Erlass von 1991 eindeutig über die KMK-Empfehlungen hinaus, ebenso wie in den folgenden beiden Punkten: Hinsichtlich der Förderarten erwähnt der neue LRS-Erlass neben der allgemeinen Förderung und zusätzlichen Förderkursen auch noch außerschulische Maßnahmen, die in besonders gravierenden Einzelfällen angesagt sein könnten. Die LRS-Förderdauer wird auf 10 Schuljahre angesetzt, wenn auch ab Klasse 7 nur noch für Einzelfälle.

Bemerkenswert sind auch die Möglichkeiten, die der einzelne Lehrer in seiner pädagogischen Verantwortung bei schriftlichen Aufgaben ergreifen kann. Ab Februar 1991 kann er z.B. im

²³⁴ Im Entwurf heißt es auf S. 5 zu 2.6 Bewertung des Fördererfolgs „Jede Fördermaßnahme (vorbeugende, allgemeine, besondere und außerschulische) muß regelmäßig daraufhin überprüft werden, ob mit ihr das angestrebte Ziel, einer Verbesserung der Lese- und/oder Rechtschreibsicherheit, erreicht wurde. Jede Stagnation oder Verschlechterung des Schülers/der Schülerin muß zu einer Veränderung der gewählten Methode bzw. des Förderkonzeptes führen. Auf diese Weise wird eine Demotivierung und Resignation bei dem Schüler/ der Schülerin verhindert. Die konsequente positive Rückmeldung über den Lernzuwachs stärkt die Motivation und Bereitschaft zu zusätzlicher Leistung.“

In der endgültigen Erlassfassung vom 19.7.1991 heißt es unter 2.5 Bewertung des Fördererfolgs: „Jede Fördermaßnahme muß kontinuierlich daraufhin überprüft werden, ob mit ihr das angestrebte Ziel, die Verbesserung der Lesefähigkeit und Rechtschreibsicherheit, erreicht werden kann. Damit die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufgebaut und erhalten wird, ist die konsequente positive Rückmeldung auch über kleine Lernfortschritte erforderlich. Ist kein Lernzuwachs festzustellen, müssen die gewählte Methode und gegebenenfalls das Förderkonzept geändert werden.“

Einzelfall mehr Zeit einräumen oder eine andere Aufgabe stellen. Damit wären die über die KMK-Empfehlungen im positiven hinausgehenden Änderungen beschrieben.

Es lassen sich aber auch Unterschreitungen feststellen. Diese betreffen einmal die Anzahl der Wochenstunden für zusätzliche Förderkurse, zum anderen die Gruppengröße. Anders als bei der KMK, die eine Spanne von 2 - 5 Wochenstunden für die zusätzliche Förderung angab, sind es im Erlass nur höchstens 3 Wochenstunden und gegenüber einer Gruppengröße von 4 - 8 Schülern nimmt sich die NRW-Regelung von 6 bis 10 Schülern pro Gruppe eindeutig schlechter aus. Interessant ist, dass bis zum Erlassentwurf vom Mai 1990 für einen zusätzlichen Förderkurs nur 4–6 Schüler vorgesehen waren, im September 1990 identisch mit den KMK- Empfehlungen 4-8 Schüler. Ab Februar 1991- sozusagen in letzter Minute - wurde eine Gruppengröße von 6 bis 10 Schülern festgesetzt.

Im Folgenden sollen noch einmal die innovativen Elemente des neuen LRS- Erlasses vom 19.7.1991 zusammengefasst werden. Diese berühren sowohl Fragen des Sachverhalts, wie der pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen und der Leistungsbeurteilung.

4.8 Innovative Elemente des LRS-Erlasses von 1991 im Überblick

Der neue Erlass entwickelt eine neue Sichtweise hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens.

Sowohl die Definition des Problems, wie auch die Diagnosemaßnahmen haben sich deutlich verändert. Ursachenforschung wird als irrelevant betrachtet, sie wird mit keinem Wort mehr erwähnt. Nicht das lese-rechtschreibschwache Kind bildet den Ausgangspunkt des LRS-Erlasses von 1991, sondern die fundamentale Aufgabe der Schule, *allen* Kindern tragfähige Grundlagen im Lesen und Schreiben zu vermitteln. Dabei wird betont, dass die Lernprozesse individuell bei jedem Kind anders verlaufen. Als Ziel aller Förderbemühungen werden Erhalt oder Aufbau einer positiven Lernstruktur genannt.

Eine weitere Innovation des Erlasses besteht in der veränderten Sichtweise bezüglich angemessener Hilfen für Kinder bei besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – also den gebotenen pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen. Es wird betont, dass sich die Organisation dem Primat der Pädagogik unterzuordnen habe und in jedem Einzelfall eine den pädagogischen Voraussetzungen gemäße Förderung zu erfolgen habe. Dies erfordert eine erhebliche Flexibilität, die sich im organisatorischen Bereich in variablen Förderzeiten und Gruppengrößen, im pädagogischen Bereich in einer deutlichen Erhöhung der „Kann-Bestimmungen“ bemerkbar macht. Wie bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt, ist eine „Kann-

Bestimmung“ die juristisch korrekte Entsprechung für die Erweiterung des Ermessensspielraums. Die innovative Sichtweise des neuen Erlasses auf je individuell verschieden ablaufende Lernprozesse und divergierende Lernbedingungen, erfordert die Abstimmung der Maßnahmen auf den jeweiligen Individualfall und muss dem Lehrenden daher einen größeren Ermessensspielraum einräumen, als dies bei „Muss“- oder „Soll-Vorschriften“ der Fall ist.

Der Deutsch- oder Fremdsprachenlehrer *kann* in jedem Einzelfall eine pädagogische Entscheidung im Sinne der positiven Lernentwicklung des ihm anvertrauten Kindes treffen.²³⁵

Die Einräumung eines erhöhten Ermessensspielraumes, sowohl was Förderzuweisung, Förderarten, Förderinhalte und -methoden, Förderdauer und Leistungsbeurteilung angeht, ist daher auch als innovatives Element des neuen Erlasses zu betrachten.

Fasst man alle innovativen Elemente des LRS-Erlasses vom 19.7.1991 noch einmal zusammen, so ergibt sich folgender Überblick:

Innovative Sichtweisen des LRS-Erlasses von 1991 im Hinblick auf Lernprozesse beim Schriftspracherwerb

Der Schriftspracherwerb erfolgt bei unterschiedlichen allgemeinen und spezifischen Lernvoraussetzungen in individuell sehr verschieden verlaufenden Lernprozessen.

Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens (LRS)

Besondere Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sind nicht immer nur auf diesen Teilbereich des Lernens beschränkt und können, unabhängig von den sonstigen Schulleistungen, alle Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten treffen. Wichtig ist, dass alle betroffenen Kinder eine Förderung erfahren, die Frage nach den Ursachen tritt dabei in den Hintergrund.

Förderauftrag und Förderziele der Schule

Alle Kinder müssen in der Grundschule tragfähige Grundlagen im Lesen und Schreiben/Rechtschreiben erwerben. In der Sekundarstufe I und in den Fremdsprachen sollen Textverständnis und Rechtschreibsicherheit kontinuierlich weiterentwickelt werden.

²³⁵ Zu bedenken bleibt, dass in der schulischen Praxis leider eine „Kann-Bestimmung“ oft dahingehend interpretiert wird, dass es ins Belieben der Lehrenden gestellt ist, ob sie die Bestimmung überhaupt anwenden oder auch nicht. Sie interpretieren ein „Kann“ nicht als Auswahl unter mehreren Möglichkeiten, zu der sie zum Wohle des Kindes verpflichtet sind, sondern als ihre Freiheit, nach eigener Überzeugung – auch hinsichtlich ihrer Sichtweise von LRS – zu entscheiden. In diesem Falle würde ein Lehrer oder Schulleiter, der Legasthenie – um mit Sirch zu sprechen – für „Unfug“ hält, sich überhaupt nicht um den Erlass kümmern und nach eigenem Gutdünken verfahren. Verwaltungsrechtlich gesehen handelt es sich dann um eine Ermessensunterschreitung oder um einen Ermessensmissbrauch, die aber den Betroffenen durchaus nicht immer bewusst sind. „Soll“- und „Muss-Vorschriften“ haben hinsichtlich der pädagogischen Praxis so gesehen auch Vorteile. Sie legen eindeutig fest, wie zu verfahren ist und „garantieren“ allen Betroffenen die gleichen Rechte.

Förderauftrag der Lehrer

Lehrer fördern gezielt die fehlenden allgemeinen und besonderen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Kenntnis des individuellen Lernstandes eines Kindes und eine individuelle Lernprozessbegleitung sind erforderlich. Das pädagogische Kernstück der Lehrerarbeit ist der Erhalt oder der Aufbau einer positiven Lernstruktur bei den Lernenden. Eine ermutigende Lernsituation zu schaffen wird als Basis für erfolgreiche Förderung angesehen.

Schülerinnen und Schüler als Lernende

Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv Handelnde im Lernprozess. Sie müssen eine Förderung als Hilfe erleben, damit sie wirksam werden kann. Lernziele müssen für das Kind transparent sein. Der Lernerfolg eines Kindes entscheidet über die Methodenwahl seitens des Lehrenden.

Förderzielgruppe

Zu fördern sind Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-2, die grundlegende Ziele des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht erreichen, sowie alle lese-rechtschreibschwachen Kinder der Klassen 3-6, die länger als drei Monate keine ausreichenden Leistungen im Fach Sprache/Deutsch erbringen. Es ist nicht erforderlich, dass eine Diskrepanz zwischen den Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und den sonstigen Schulleistungen besteht.

Diagnostik

Zuständigkeit

Zuständig für die Feststellung der Fördernotwendigkeit sind die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Sprache bzw. Deutsch. Sie können sich gegebenenfalls von erfahrenen LRS-Förderlehrkräften beraten lassen und in Einzelfällen von Schulpsychologen oder anderen LRS-Fachleuten. Die endgültige Entscheidung über die Förderung und die Kurseinrichtung trifft die Schulleitung.

Verfahren

Grundlage der Diagnose ist die Analyse der Lernsituation gestützt auf die Reflexion des eigenen Unterrichts und die kontinuierliche Beobachtung der Schülerin und des Schülers. Bei der Analyse der Lernsituation ist die Kenntnis des Bedingungsgefüges der LRS hilfreich, zu dem nicht nur der kognitiven und physiologischen, sondern auch der schulischen, sozialen und emotionalen Lernbedingungen auf Seiten des Kindes gehören, ebenso wie die Interaktionen mit allen Personen des Lernumfeldes. Eine bloße Feststellung des Versagens genügt nicht. Tests werden nicht mehr erwähnt.

Ort, Art und Zeitpunkt

Ort der Diagnostik ist die Schule selbst. Die Diagnostik beginnt bereits im 1. Schuljahr und ist immer als Förderdiagnostik, nicht als Selektionsdiagnostik gedacht. Im Verlauf der Förderung dient sie der Kontrolle des erreichten Lernstandes und des Fördererfolgs.

Förderung

Förderarten und -gruppen

Es gibt unterschiedliche Förderarten, die dem Einzelfall angemessen sein sollen: allgemeine, zusätzliche und außerschulische. Der Vorrang der allgemeinen Fördermaßnahmen wird betont. Die Förderung erfolgt im Klassenverband binnendifferenziert, im allgemeinen Förderunterricht der Grundschule in wechselnden Kleingruppen, in zusätzlichen Förderkursen in mindestens halbjährlich feststehenden Kleingruppen von 6-10 Schülerinnen und Schülern.

Förderbereiche

Nicht nur im Fach Sprache/Deutsch sondern auch in den Fremdsprachen und den übrigen Fächern sollen Kinder individuell abgestimmte Hilfen erhalten.

Förderinhalte

Förderinhalte beschränken sich niemals nur auf direktes Lese- und Rechtschreibtraining, sondern erfassen immer auch die Optimierung allgemeiner Lernvoraussetzungen und besonderer Fähigkeiten hinsichtlich einer Verbesserung des Schriftspracherwerbs. Dazu gehören auch selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten, hilfreiche Lernstrategien und der Umgang mit Misserfolg.

Fördermethoden

Fördermethoden müssen individuell auf das Kind abgestimmt sein, wird mit einer Methode kein Erfolg erzielt, ist sie zu ändern.

Förderdauer

Bei allgemeinen Fördermaßnahmen bis zur Behebung der aktuellen Schwierigkeiten, bei zusätzlichen Fördermaßnahmen mindestens ein halbes Jahr mit bis zu 3 Wochenstunden, ansonsten bis zur Erreichung des Förderziels.

Förderbegleitung

Die Förderbegleitung erfolgt in enger Zusammenarbeit nicht nur der Deutsch- und Förderkurslehrer, sondern aller Fach- und Klassenlehrer des betroffenen Kindes.

Förderevaluation

Jede Fördermaßnahme muss auf die angestrebte Zielerreichung hin überprüft werden. Evaluation gibt Lehrenden und Lernenden ein wichtiges und notwendiges Feedback.

Ermessensspielraum bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Regelunterricht

Der Ermessensspielraum ist hinsichtlich der Leistungsfeststellung durch eine Vermehrung von „Kann-Vorschriften“ deutlich erweitert. Die Lehrenden können einem Kind mit zusätzlichem Förderbedarf eine andere Aufgabe stellen, mehr Zeit einräumen oder von der Benotung absehen und Klassenarbeiten mit Bemerkungen zum Lernstand und individuellen Leistungsfortschritt versehen. Auch bei der Zeugnisnote ist der Anteil des Rechtschreibens im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten.

Schulentwicklung

Die geforderte Flexibilität aller pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen sowie der hohe Grad an Lehrerkooperation betreffen die ganze Schule hinsichtlich des Lehrereinsatzes, des Stundenplanes, der notwendigen Teamabsprachen, Konferenzen und Evaluationen. Alle Unterrichtenden sind mit der Problematik vertraut zu machen und ihre diagnostische, pädagogisch-didaktische Kompetenz muss den Erfordernissen des Erlasses entsprechen. Insofern ist die Schule als Ganzes betroffen, nicht nur der fachliche Unterricht, sondern auch das Klassenklima und die allgemeine Lernkultur werden als wesentlich für den Fördererfolg gesehen. Die Entwicklung eines individualisierten Förderkonzepts, wie sie der Erlass in seinen Rahmenbedingungen für erfolgreiche Förderung beschreibt, ist mithin Teil der gesamten Schulentwicklung.

Lehrer Aus- und Fortbildung

Ein Hinweis auf die Notwendigkeit für eine entsprechende Lehrer Aus- und Fortbildung fehlt.

Es fällt auf, dass für die Umsetzung der innovativen Gedanken des Erlasses, die das Primat der Pädagogik vor der Organisation betonen, jeglicher Hinweis auf Lehrer Aus- und Fortbildungsmaßnahmen fehlt. Dabei geht es im Erlass von 1991 ja nicht nur um die Kompetenzerweiterung von Fach- und Förderlehrerinnen und -lehrern, sondern auch um veränderte Aufgaben für die Schulleitung im Hinblick auf ihre pädagogische und organisatorische Leitung, besonders unter dem Blickwinkel der Koordination und Kommunikation im Kollegium.

4.9 Der LRS-Erlass von 1991 aus wissenschaftlicher Sicht

Betrachtet man den nordrhein-westfälischen LRS-Erlass von 1991, so fällt auf, dass einige wissenschaftliche Ansätze sich in Inhalt und Diktion des Erlasses wiederfinden lassen, andere dagegen ausgespart sind. So lässt sich die sowohl für den prozessorientiert psycholinguistischen und als auch für den interaktionistischen Ansatz typische Abkehr vom medizinischen Modell feststellen. Besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten werden als misslungener Lernprozess verstanden. Die Frage nach Ursachen ist nebensächlich geworden. Es wird lediglich von spezifischen und allgemeinen Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb gesprochen. Das Bedingungsgefüge der LRS ist bei jedem Kind durch eine Analyse der jeweiligen Lernsituation aufzudecken.

Weitere zentrale Ergebnisse der psycholinguistischen Forschung finden sich nur teilweise oder bedingt wieder. So ist bei der Analyse der Lernsituation allgemein von der Bestimmung des „Standes der Lese- und Schreibentwicklung“ die Rede. Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs wird im Erlass nicht explizit deutlich. Es ist zwar von einem „individuell sehr verschieden verlaufenden Lernprozess“ beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens bei jedem Kind die Rede, wie auch davon, dass ein „nach den Richtlinien und Lehrplänen sorgfältig durchgeführter Lese und Rechtschreibunterricht, in dem die Entwicklung der Leseprozesse gründlich abgesichert ist, ...eine entscheidende Bedingung dafür (ist), dass Versagen im Lesen und Schreiben verhindert wird“. Aber in eben diesen Richtlinien und Lehrplänen für Grund- und weiterführende Schulen ist vom Erwerb der Lese- und Rechtschreibfähigkeit nach Stufen, Phasen oder Strategien, wie sie dem Stufenmodell von Günther u.a. entsprechen, keine Rede. Auch die notwendige Vernetzung der Strategien untereinander und die wechselseitige Beeinflussung von Lesen und Schreiben findet keine Erwähnung. Es wird lediglich betont, dass der Leselehrgang in den Bereich ‚Umgang mit Texten‘ einzubetten ist, und „lesen zu können ...mehr als die Beherrschung der reinen Lesetechnik“ ist.

Der dahinterstehende Gedanke, dass Kinder eigenaktiv das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens mitsteuern und ihre Fehler auf diesem Weg über den bereits gelungenen Erwerb von Strategien etwas aussagen, kommt nur in der Negation zum Ausdruck: Isolierte Leselehrgänge, in denen der Lehrer für eine ganze Klasse eine minutiöse Abfolge registrierbarer Teiloperationen plant, deren Addition alle Kinder gleichmäßig zum Lesen und Schreiben führen, soll es nicht mehr geben. Worte wie „Lese Freude“ und „Lesemotivation“ geben ein erstrebenswertes Ziel an. Sie benennen aber nicht die Strategien, die zu diesem Ziel führen, wie z.B. die von Sirch so vehement geforderte Strategie der Vorauserwartung, um Kindern die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Hypothesenbildung beim Lesen zu verdeutlichen.

Die von den Psycholinguisten herausgearbeitete zentrale Bedeutung des phonologischen Bewusstseins wird im Erlass nur als ein Faktor von vielen dargestellt. Ebenso fehlen 1991 in Lehrplänen und LRS- Erlass der Hinweis auf das Trainieren von sinnvollen Wortsegmenten, die das Tempo und die Automatisierung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten nach Abschluss der Phase der Phonem-Graphem-Zuordnung deutlich erhöhen. Das im Erlass

geforderte „systematische Üben und konsequente Wiederholen, damit die Wörter des Grundwortschatzes beherrscht werden“ und „Üben von Rechtschreibmustern, damit die Wörter des Grundwortschatzes auch in ihrer Modellfunktion wirksam werden“ gibt Lehrenden keinen Hinweis darauf, in welcher Weise geübt werden soll. Sowohl Anhänger der veralteten Wortbildtheorie wie des neueren psycholinguistischen Ansatzes können diesen Passus in ihrem Sinne interpretieren.

Auch das allgemeine Funktionstraining wird nicht *expressis verbis* als überholt dargestellt. Der Erlass sieht Förderung „zur visuellen und auditiven Wahrnehmung“ vor, was jede Deutung zulässt, auch bisher übliche allgemeinere visuelle und auditive Trainingsformen wie die Wahrnehmung figürlicher Darstellungen, von Tönen oder Geräuschen. Solche Trainingsformen hätten nach den Erkenntnissen der Psycholinguisten allenfalls im Vorfeld eines spezifischen LRS-Trainings Platz, könnten dies jedoch niemals ersetzen. Ein zentraler Gedanke des prozessorientierten psycholinguistischen Ansatzes wird damit nicht deutlich genug: Lernerfahrungen sind immer aufgaben- und materialabhängig. Danach können Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben nur durch veränderte Lernerfahrungen bei den bisher misslungenen kognitiven Operationen gewonnen werden, also durch ein lese- bzw. rechtschreibspezifisches Umlernen.

Ebenso ist ganz allgemein im Erlass von Förderung der „Merkfähigkeit und Konzentration“ die Rede, was nach dieser Diktion auch bisherige lese- und rechtschreib-unspezifische Konzentrationstrainings zulässt, deren allgemeine Wirksamkeit weder empirisch nachgewiesen werden konnte, noch sich durch Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung bis 1990 erhärten ließ. So findet sich kein Hinweis darauf, dass viele lese-rechtschreibschwache Kinder nicht unter allgemein verminderter Konzentrationsfähigkeit leiden, sondern eine frühzeitig erhöhte allgemeine Aufmerksamkeit (Vigilanz) zeigen. Bereits bei geringen Anforderungen und einem für normale Kinder niedrigen Verarbeitungsniveau erreichen sie ihr maximales Vigilanzniveau. Dies hält durchaus ebenso lange an wie bei normalen Kindern, sinkt dann aber aufgrund der anfänglichen Höhe schneller. Zur Verbesserung der kindlichen Leistungsfähigkeit bei LRS wären in diesem Fall Entspannungstrainings vor der Arbeitsaufnahme angesagt. Diese sind zwar auch im LRS-Erlass unter rechtschreibspezifischen Arbeitstechniken vorgesehen, der Zusammenhang wird aber im Erlass nicht verdeutlicht.

Weiterhin fällt auf, dass neurologische Auffälligkeiten bei lese-rechtschreibschwachen Kindern nur im Zusammenhang mit außerschulischen Maßnahmen aufgeführt werden. Damit werden sie, ebenso wie schwere Angst- und Verhaltensstörungen, als von der Schule nicht

therapierbar deklariert. Die Einsicht, dass jede Verhaltensweise eine neurologische Entsprechung hat, fehlt. Zu den neurologischen Auffälligkeiten zählt der Erlass Störungen der sensorischen Integration, der Lateralitätsstruktur, zentralmotorische oder Hirnfunktionsstörungen. Die letztgenannten sind so pauschal, dass sich vieles darunter subsumieren lässt, so dass der Lehrende, in der Regel Laie auf medizinischem Gebiet, keine brauchbaren und verständlichen Hinweise zur Art der Dysfunktionen erhält. Damit können bereits 1991 überholte oder wissenschaftlich sehr umstrittene Ansichten ohne Probleme weiter tradiert werden, wie z. B. auch die *expressis verbis* benannten Störungen der Lateralitätsstruktur. Es wird nicht deutlich, dass lese-rechtschreibschwache Kinder Funktionen des Lesens und Schreibens kortikal anders verarbeiten als normal entwickelte Kinder und worin die Defizite in der Informationsverarbeitung bestehen. Dass mangelnde Automatisierung Folge eines signifikant verlangsamten Tempos bei der Verarbeitung räumlich und zeitlich serieller Informationen, die verbale Umkodierung erfordern, sein kann, wird nicht erklärt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wesentliche Aussagen des neurobiologischen Ansatzes fehlen. Der prozessorientierte psycholinguistische Ansatz findet sich rudimentär wieder. Dagegen gibt es viele Hinweise auf die Berücksichtigung des interaktionistischen Ansatzes von Betz/Breuninger. Dies zeigt sich bereits in der Diktion des Erlasses. So wird als Kernstück der pädagogischen Arbeit der Aufbau oder Erhalt einer positiven Lernstruktur gesehen. Beim Bedingungsgefüge der LRS werden das häusliche Umfeld, wie auch das Verhalten der Lehrenden und Mitschülerinnen und Mitschüler genannt. Selbstsicherheit, Belastbarkeit und Lernfreude und der Umgang mit Misserfolgen werden hinzugefügt. Damit sind die wesentlichen Systemgrößen einer positiven und negativen Lernstruktur nach Betz/Breuninger benannt. Der Hinweis des Erlasses, dass alle Fördermaßnahmen nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden können, verrät ebenfalls den Einfluss von Betz/Breuninger, die in der Vorbereitungsphase des Erlasses mehrere enge Kontakte zum Kultusministerium hatten. Ihre Art, Lernen als interaktiven Prozess zu sehen, wobei jede am Prozess beteiligte Systemgröße die jeweils andere beeinflusst, kennt vier Stadien einer Lernstörung. Nur im ersten Stadium ist ein sofortiger Eingriff zur Behebung des Ausgangsdefizits durch die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich. Analog dazu wird im Erlass darauf hingewiesen, dass Fördermaßnahmen größere Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie möglichst früh einsetzen, sie konsequent über einen angemessenen Zeitraum hinweg durchgeführt werden und dass es zur Förderung gehöre, „hilfreiche Arbeits- und Lernstrategien zum Abbau von Lernrückständen zu vermitteln“ und „Hilfen für den Umgang mit Mißerfolgen und angstauslösenden Situationen aufzuzeigen“.

Der wesentliche Gedanke, dass vor allem im zweiten und dritten Stadium die Schule nur noch wirksam helfen kann, wenn eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden besteht, die nicht nur auf Lehrerseite so intendiert und gesehen, sondern auch und gerade von Schülerseite so erlebt wird, kommt indirekt in dem Passus des Erlasses, dass Fördermaßnahmen größere Aussicht auf Erfolg haben, „wenn die Geförderten sie insgesamt als Hilfe erleben“ zum Ausdruck.

Interessant bleibt, warum neurologische Defizite, die bei Betz/Breuninger neben Reifungsverzögerungen, psychischen, sozialen und pädagogischen Gegebenheiten als auslösende Variable benannt werden, vom Erlass nur als außerschulisch therapierbar dargestellt werden. Hinsichtlich des Bedingungsgefüges einer LRS ist bereits das Wort ‚neurologisch‘ akribisch ausgespart, selbst bei den auslösenden physiologischen Bedingungen sind als Beispiele nur Motorik, Seh- und Hörfähigkeit benannt. Man wird den Verdacht nicht los, dass durch diese Eliminierung eine neurologische Bedingtheit von LRS - und damit auch die medizinische Sichtweise - weitmöglichst aus dem Betrachtungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern gezogen werden sollte.

4.10 Zusammenfassung

LRS-Erlasse sind Verwaltungsvorschriften. Diese bedürfen seit 1972 einer gesetzlichen Ermächtigungsgrundlage und binden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Eigenschaft als Verwaltungsbeamte. Verwaltungsvorschriften lassen einen mehr oder weniger bedeutenden Spielraum für Entscheidungen – den sogenannten Ermessensspielraum. Damit soll gewährleistet sein, dass der Beamte bei einem gegebenen Sachverhalt eine dem Einzelfall angemessene Entscheidung treffen kann. Bei einer „Soll-Vorschrift“ darf der Beamte nur im Sonderfall von den vorgesehenen Maßnahmen abweichen, bei „Kann-Vorschriften“ kann er sich frei entschließen, welche der angebotenen Maßnahmen er im Einzelfall nach Prüfung der Sachlage und unter Ansehen der Person ergreifen will, bei „Muss-Vorschriften“ hat er keine Wahlmöglichkeiten.

In Verwaltungsvorschriften wird in der Regel zunächst der Sachverhalt beschrieben. Ihm folgen, je nach Art des Ermessensspielraums, Maßnahmen oder Maßnahmenkataloge. So wird auch in LRS-Erlassen zunächst der Sachverhalt (Definition und Diagnose der LRS, betroffener Personenkreis, Ausmaß des Versagens, Förderzielgruppe) geschildert und dann um pädagogische und organisatorische Fördermaßnahmen sowie um Möglichkeiten der Leistungsfeststellung, -bewertung und Vorschriften für die Schullaufbahn ergänzt.

In der Bundesrepublik lassen sich vier LRS-Erlassperioden unterscheiden, in Nordrhein-Westfalen zwei. Ab 1964 gab es als Vorläufer vereinzelte, schulformbezogene Regelungen, die aber nicht veröffentlicht wurden. Die erste Erlassperiode begann in der BRD Ende der 60er Jahre mit der Veröffentlichung schulformübergreifender LRS-Erlasse. Nordrhein-Westfalen veröffentlichte 1973 den ersten diesbezüglichen LRS-Erlass. Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1978, die Erlasslage im Bund einander anzugleichen und überholte Auffassungen zu streichen, veränderten viele Bundesländer ihre Erlasse. Damit begann die zweite Erlassperiode. Im Laufe der 90er Jahre wurden nach der Wiedervereinigung Deutschlands in den neuen und einem Teil der alten Bundesländer wiederum neue Bestimmungen erlassen. Für die betroffenen alten Bundesländer bedeutete das die dritte Erlassperiode. Nicht so für NRW, das seinen ersten LRS-Erlass erst 1991 änderte. Dieser Erlass ist heute noch gültig. Eine vermutlich vierte Erlassperiode wurde mit den Ende 2003 veröffentlichten Grundsätzen der Kultusministerkonferenz zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eingeleitet. Einige Bundesländer kündigten daraufhin die Überarbeitung ihrer bisherigen LRS-Erlasse an.

Die erste Erlassperiode spiegelte die damals vorherrschende Meinung zur Lese-Rechtschreibschwäche wider. LRS wurde in vielen Erlassen in der BRD als Legasthenie bezeichnet, in NRW als isolierte Lese-Rechtschreibschwäche. In einigen Bundesländern wurde LRS als erwartungswidrig diskrepant zur Intelligenz bzw. Begabungshöhe aufgefasst, in NRW als abweichend von den Schulleistungen in den sonstigen Fächern. Die Diagnose oblag in der Regel Fachleuten – besonders ausgebildeten Lehrern oder Schulpsychologen, die durch entsprechende Tests eine LRS/Legasthenie feststellten. Im Fernstudiengang Legasthenie, der ab 1974 über die Medien eine große Öffentlichkeitswirkung erzielte und fast ausschließlich die Lehrerfortbildung in NRW dominierte, nahm die Testdiagnostik einen großen Raum ein.

In NRW wurden am Ende des 2. Schuljahres diejenigen lese-rechtschreibschwachen Kinder für die Förderung ausgewählt, die die Diskrepanzkriterien – einen Prozentrang unter 15 in Lese-Rechtschreibtests und gute bis durchschnittliche Schulleistungen in allen anderen Schulfächern außer Sprache - erfüllten. Zusätzlich wurden oft auch noch Intelligenztests durchgeführt, zumeist in Gruppen. Im 3. und 4. Schuljahr besuchten diese Kinder mindestens halbjährige Förderkurse, die ein Lese-Rechtschreibtraining und zum Teil auch ein Wahrnehmungs-Funktionstraining auf dem damaligen Stand des Wissens anboten. Während der Förderkursteilnahme waren sie sowohl von der Teilnahme an Diktaten als auch von der Zeugnisnote für Rechtschreibung befreit und erhielten stattdessen einen Förderkursvermerk.

Eine isolierte LRS sollte kein hinreichender Grund sein, das Kind vom Besuch weiterführender Schulen auszuschließen.

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete 1978 Empfehlungen zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, die teilweise der veränderten wissenschaftlichen Erkenntnislage entsprachen, vor allem aber die unterschiedlichen Erlasse in den Bundesländern einander angleichen sollten. In diesen KMK-Empfehlungen entfiel die bisherige Diskrepanzdefinition der LRS. Alle lese-rechtschreibschwachen Kinder sollten, unabhängig von ihrer sonstigen Leistungsfähigkeit, gefördert werden und dies bereits bei Problemen in der ersten Klasse und auch noch bis zum Ende der Orientierungsstufe in Klasse 6. Das Auslesekriterium war einzig und allein eine nicht ausreichende Note über ein Vierteljahr im Lesen/ Rechtschreiben. Die Förderzuweisung erfolgte durch die Schule selbst, nur in schwierigen Fällen sollten Experten beratend tätig werden. Der Ermessensspielraum für Lehrer bei der Leistungserhebung wurde größer, die generelle Notenbefreiung entfiel. Als Förderart wurde vorrangig eine allgemeine Förderung durch Binnendifferenzierung im Klassenverband vorgeschlagen. Schulen waren nur gehalten, Förderkurse einzurichten, wenn die sächlichen und personellen Ressourcen dafür gegeben waren, da keine gesonderte Stellenzuweisung für LRS-Kurse vorgenommen wurde.

Die außerschulische Förderung war in Notfällen für Eltern dann die einzige Möglichkeit ihr Kind fördern zu lassen. Nach dem dritten Gesetz zur Änderung des BSHG wurde von 1974-1991 Legasthenikern Leistungen gewährt, wenn sie als behindert bzw. von Behinderung bedroht galten. Dazu musste ein außerschulisches fachliches Gutachten vorliegen, das eine erheblich Lese-Rechtschreibschwäche, die in der Schule nicht behoben werden konnte, eine mindestens durchschnittliche Intelligenz und eine infolge der LRS drohende oder bereits eingetretene seelische Behinderung attestierte. Das Auftreten weiterer Fehlverhaltensweisen infolge der Legasthenie musste die Eingliederungsfähigkeit in die Gesellschaft, z.B. durch einen der Begabung des Kindes nicht angemessenen Schulabschluss, gefährden. Ab 1991 trat das jetzt noch gültige Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft, das mit demselben Verfahren die Kostenübernahme außerschulischer Fördermaßnahmen gewährt. Auf dem außerschulischen Weg galt und gilt somit die alte Diskrepanzdefinition weiter, Gutachten müssen weiter durch (Schul-)Psychologen oder Kinderpsychiater erstellt werden.

Die Beteiligung von Eltern an der schulischen und außerschulischen Förderung ihrer lese-rechtschreibschwachen Kinder führte zur Gründung eines Interessenverbandes auf Bundesebene (1974) und Landesebenen. Der 1978 gegründete Landesverband Legasthenie (LVL)

NRW zählte zunehmend nicht nur betroffene Eltern, sondern auch etliche Legasthenie- und Lernforscher zu seinen Mitgliedern, betrieb Rechtsaufklärung vor Ort und richtete größere Fachkongresse zum Thema aus. Die Vorsitzenden hielten engen Kontakt zum Kultusministerium, regten gemeinsam mit Wissenschaftlern und Schulpsychologen Veränderungen an und wurden in der Entwurfsperiode zum zweiten LRS-Erlass von 1988-1991 vielfach gehört. Besondere Auswirkungen hatten die Lernstrukturmodelle von Betz/Breuninger. Vorschläge, die auf einem von ihnen 1988 veranstalteten LRS Forum, erarbeitet wurden, fanden Eingang in einzelne Erlassentwürfe, von denen sieben der Verfasserin zugänglich wurden.

Ein entsprechender Vergleich zeigt, dass einige Punkte in den späteren Entwürfen wie auch in der Endfassung des Erlasses mit den KMK-Empfehlungen identisch sind: Titel, Förderzielgruppe, Förderarten und der Vorrang der allgemeinen Fördermaßnahmen vor den zusätzlichen. Die pädagogische Entscheidung über die Förderbedürftigkeit verblieb in der Schule selbst, an die Stelle der Selektionsdiagnostik trat die Förderdiagnostik. Grundlage der Förderung sollten die Beobachtungen der Lehrenden für Sprache bzw. Deutsch sein.

Hinsichtlich der Beobachtungsbereiche ging der LRS-Erlass von 1991 über die KMK-Empfehlungen hinaus. Er forderte eine Analyse der Lernsituation, die das gesamte Bedingungsgefüge einer LRS abdecken sollte. Die Inhalte der Förderung erstreckten sich nach diesem umfassenden Lernverständnis auf mehr Gebiete als die Lese-Rechtschreibförderung selbst. Sie sollten Übungen umfassen, mit denen die Lernvoraussetzungen verbessert und erfolgreiche Strategien und Arbeitstechniken eingeübt werden konnten. Als pädagogisches Kernstück wurde der Aufbau oder Erhalt einer positiven Lernstruktur genannt. Kinder sollten ihre Förderung als Hilfe erleben, Förderziele sollten für sie transparent sein, die Fördermethoden sich am Lernerfolg des einzelnen Kindes ausrichten. Eine Evaluation wurde daher als unerlässlich angesehen. Die Förderzeiten wurden bis ins 10. Schuljahr ausgedehnt, ab Klasse 7 jedoch nur in besonderen Einzelfällen. Allerdings wurde gegenüber den KMK-Empfehlungen die wöchentliche Förderzeit auf höchstens drei Wochenstunden verringert und die maximale Gruppengröße für zusätzliche Förderkurse auf zehn Kinder leicht erhöht.

Auch in den Fremdsprachen sollten Lese-Rechtschreibschwierigkeiten entsprechend berücksichtigt werden. Die Lehrenden erhielten einen größeren Ermessensspielraum hinsichtlich der Leistungserhebung und -feststellung durch entsprechende „Kann-Bestimmungen“ und wurden angehalten, zum Wohle des Kindes zu kooperieren.

Da ein großer Anteil der neuen Verwaltungsvorschriften sich sowohl deutlich vom alten LRS-Erlass abhob, wie auch in Teilen über die Innovationen der KMK-Empfehlungen hinausging, kann man den LRS-Erlass von 1991 durchaus als sehr innovativ ansehen. Viele Elemente können als Basisinnovationen bezeichnet werden, da bereits der Sachverhalt eine deutliche Veränderung der Sichtweise aufweist. So betont der Erlass ganz deutlich das pädagogische Primat in mehrfacher Weise. Er fordert, die organisatorischen Maßnahmen den pädagogischen unterzuordnen und lässt für beide Bereiche folgerichtig eine große Flexibilität an Maßnahmen zu. Hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -beurteilung gibt es eine Reihe von „Kann-Bestimmungen“, die es den Lehrenden erlauben, im jeweiligen Einzelfall pädagogisch angemessen zu reagieren.

Der Erlass sieht die Schule in der Pflicht, *allen* Kindern tragfähige Grundlagen im Lesen und Schreiben zu vermitteln, und er versteht Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nicht als Lernschwäche des einzelnen Kindes, sondern als besondere Probleme im Vermittlungsprozess, denen mit pädagogischen Mitteln begegnet werden soll. Es fällt auf, dass sich nur bestimmte wissenschaftliche Erkenntnisse der LRS-Forschung bis zur endgültigen Abfassung des neuen LRS-Erlasses in Inhalt und Diktion widerspiegeln. Deutlich ist die Abkehr vom medizinischen Modell der LRS/Legasthenie, für das die Erforschung der Ursachen von höchstem Erkenntnisinteresse war. LRS wird nicht als krankheitsähnliche Störung, sondern als misslungener Lernprozess verstanden. Teilweise berücksichtigt werden die Erkenntnisse des prozessorientiert psycholinguistischen Ansatzes. Sie sind eher implizit vorhanden, z.B. in der Berücksichtigung des bei jedem Kind individuell anders verlaufenden Lernprozesses beim Schriftspracherwerb. Explizit werden die Stufen bzw. Strategien, die die Kinder individuell zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen bzw. erwerben, nicht benannt. Da auch die vor 1991 geltenden Richtlinien und Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe die zugrundeliegenden Forschungsergebnisse nicht vermitteln, sind für Lehrerinnen und Lehrer auch traditionelle und zum Teil überholte Deutungen aus der getroffenen Wortwahl des Erlasses möglich. So kann der Hinweis auf das notwendige Üben eines Grundwortschatzes durchaus auch noch im Sinne der veralteten Wortbildtheorie verstanden werden. Ähnliches gilt für Wahrnehmungstrainings, die im Erlass so allgemein beschrieben werden, dass – entgegen den wissenschaftlichen Erkenntnissen - für Praktiker nicht hinreichend deutlich wird, welche spezifischen Trainings z.B. zur phonologischen Bewusstheit erfolgversprechend sind und welche nachgewiesenermaßen keine Erfolge bringen.

Neurobiologische Erkenntnisse werden nur auf die außerschulische Förderung bezogen. Sie sind pauschal formuliert, und lassen ebenfalls wissenschaftlich veraltete Deutungen zu. Wesentliche neuere Erkenntnisse z.B. zur verlangsamten neuronalen Informationsverarbeitung aufgrund einer Kombination von möglichen Dysfunktion werden nicht benannt und die Verbindung zwischen dem verlangsamten Tempo und Interferenzfolgen, die eine Automatisierung verhindern, nicht hergestellt. In starkem Maße berücksichtigt ist der interaktionistische Ansatz von Betz/Breuninger. Bei einer negativen Lernstruktur vernetzen sich aus dieser Sichtweise drei Systemgrößen zu einem Teufelskreis, der fortbestehen kann, selbst wenn das auslösende Defizit nicht mehr vorhanden ist. Diese Ansicht kommt an vielen Stellen des Erlasses explizit in der Diktion und implizit im Inhalt zum Ausdruck. So wird Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur das pädagogische Kernstück der Lehrerarbeit genannt und in der Analyse der individuellen Lernsituation eines Kindes mit LRS soll das ganze Bedingungsgefüge dieser Lernstörung berücksichtigt werden. Die im Erlass geschilderten zusätzlichen Fördermaßnahmen berücksichtigen den Gedanken, dass nicht nur Lern- und Leistungslücken geschlossen werden müssen, sondern immer auch an einer Stärkung des Selbstwertgefühls und einem Abbau der sozialen Hypothek eines Kindes gearbeitet werden muss, weitgehend. Der Erlass betont die bei Betz/ Breuninger als unerlässlich für eine wirksame Förderung herausgestellte gute Beziehung des Kindes zu seinem Lehrer, in dem er aussagt, dass alle Fördermaßnahmen nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden können.

5 Amtliche Maßnahmen zur Implementation des LRS-Erlasses von 1991

Die geschilderten Innovationen des Erlasses stellen einen Paradigmenwechsel in der Sichtweise des Phänomens LRS dar. Ihnen liegt ein erweiterter Lernbegriff zugrunde, der 1991 ansatzweise nur in den Richtlinien und Lehrplänen Sprache/Deutsch für die Grundschule und die Hauptschule zum Tragen kommt. Insofern bestehen relativ hohe Anforderungen an eine Implementation des Erlasses in das bestehende Regelschulsystem, vor allem in den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I. Welche personellen oder sächlichen Ressourcen hat das Kultusministerium bereitgestellt, welche Wege in der Informationsvermittlung der Innovationen des Erlasses angeregt?

Hinsichtlich der Veränderung des Informationsstandes in den Schulen besteht eine wesentliche Möglichkeit des Kultusministeriums darin, Handreichungen durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung erstellen zu lassen, die den Sinngehalt neuer Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften erläutern und Umgang und Ausführung in der schulischen Praxis erleichtern. Die kritische Darstellung dieser Handreichungen - insbesondere hinsichtlich der Vermittlung von Basisinnovationen des Erlasses - ist Gegenstand dieses Kapitels. Zuvor wird die Ausgangslage unter zwei Gesichtspunkten reflektiert. Zum einen wird darüber nachgedacht, welche Kompetenzen und Einstellungen und Entscheidungen seitens der Lehrerschaft und auf Schulebene notwendig gewesen wären, um ihren Teil bei der Erlassimplementation erfolgreich bewältigen zu können. Zum andern wird beleuchtet, welche Ausgangsbasis bei „normalen“ Lehrerinnen und Lehrern und welche bei „LRS-Förderspezialistinnen und -spezialisten“ 1991 vermutlich vorhanden war. Da sich keine Erhebung zum letzten Punkt in Nordrhein-Westfalen finden ließ, können hier nur indirekt aus vorhandenen Untersuchungen und der ministeriell bestätigten Verbreitung des ‚Fernstudiengangs Legasthenie‘ Schlüsse gezogen werden, die auf eine erhebliche Kluft zwischen der geforderten neuen Theorie und der schulischen Praxis hindeuten.

5.1 Die Ausgangslage

Fasst man die pädagogische Botschaft des neuen LRS-Erlasses von 1991 zusammen, so sind folgende Einsichten und Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern für einen professionellen Umgang mit LRS im Sinne des Erlasses von 1991 erforderlich:

Lehrerebene

Diagnostische Kompetenz

Analyse der individuellen Lernsituation eines Kindes durch Schülerbeobachtung zur Bestimmung des genauen Standes der Lese-Rechtschreibentwicklung,

Ein grundlegendes Verständnis für den erweiterten Lernbegriff,

Vertiefte Kenntnisse der schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und physiologischen Anteile im Lernprozess und ihrer systemischen Vernetzungen,

Einsichten über Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur und den Teufelskreis von Lernstörungen, die zu einer negativen Lernstruktur führen,

Berücksichtigung der Eigenaktivität der Lernenden, Verständnis für ihre Rolle als Subjekte des eigenen Lernens und nicht als reine Belehrungs-Objekte

Sachkompetenz

Kenntnis der Stufen/Phasen und Strategien des Schriftspracherwerbs in ungestörten Lernprozessen

Störungsmöglichkeiten auf den einzelnen Stufen und deren Konsequenzen

Unterrichtskompetenz

Handlungswissen für individuelle Fördermöglichkeiten beim Schriftspracherwerb und die Fähigkeit zu deren Umsetzung im Gruppen- und Klassenunterricht

Kenntnis der Möglichkeiten einer am individuellen Fortschritt orientierten Leistungsmessung und der Einräumung besonderer Konditionen, wenn sie die erfolgreiche Weiterarbeit eines Kindes gewährleisten sowie ein entsprechendes Handlungswissen, was zugleich eine Einstellungsänderung gegenüber einer rigiden, rein normorientierten Notenbeurteilung erfordert,

Kriterienkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts und der eigenen Fördermaßnahmen,

Beratungskompetenz

Führung von Entwicklungsgesprächen mit Kindern und Eltern. Kollegiale Gespräche bei interfachlicher, inner- und außerschulischer Kooperation

Teamkompetenz zur Initiierung und Aufrechterhaltung kollegialer und außerschulischer Zusammenarbeit zum Wohle des einzelnen betroffenen Kindes, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von schulischen Förderkonzepten

Neben der notwendigen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist es für die effektive Umsetzung der innovativen pädagogischen Rahmenbedingungen, wie sie der LRS-Erlass von 1991 setzt, erforderlich, die entsprechenden organisatorischen Umsetzungsbedingungen im bestehenden Regelschulsystem in NRW zu haben oder zu schaffen.

Der Erlass betont, dass sich die organisatorischen Rahmenbedingungen dem pädagogischen Primat unterzuordnen hätten. Da die Organisation einer Schule im Wesentlichen von der Schulleitung nach den Grundsätzen, die die Schulmitwirkungsorgane beraten und beschließen, erfolgt, sollen im Folgenden die einzelnen Entscheidungsebenen in Hinsicht auf ihre Befugnisse einzeln beleuchtet werden.²³⁷

Schulleitungsebene

- ermöglicht die Organisation der unterschiedlichen Fördermaßnahmen im flexiblen Zeitrahmen durch entsprechende Stundenplangestaltung und Unterrichtsverteilung
- richtet besondere Förderkurse nach den vorhandenen personellen Ressourcen der Schule ein oder nicht ein
- sorgt für die Erörterung pädagogischer und fachlicher Fragen in den Konferenzen und wirkt darauf hin, dass der Unterricht den Richtlinien und Lehrplänen entspricht
- trägt dafür Sorge, dass neue Erkenntnisse und Ergebnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften in die schulische Arbeit eingebracht werden
- koordiniert die Beschlüsse der Konferenzen mit deren Vorsitzenden und wirkt zusammen mit ihnen darauf hin, dass Konferenzbeschlüsse ausgeführt werden

237 Die folgenden Ausführungen zur Schulleitungsebene finden sich sinngemäß oder wörtlich in der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen (ADO) RdErl. d. Kultusministeriums v. 20.9.1992 (GABl.NW.I S. 235) §18 u. § 20. Die Ausführungen zur Konferenzebene entstammen dem Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen (SchMG)vom 13.12.1977 mit den Verwaltungsvorschriften zum Schulmitwirkungsgesetz (VVzSchMG) vom 29.7.1982. § 5 ,§ 6,§ 7und § 9.

Schulmitwirkungsgremien

a) Schulkonferenzen

In Schulkonferenzen werden im Rahmen der Beratung über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der einzelnen Schule Förderkonzepte und besondere Möglichkeiten der Leistungsbewertung bei Kindern, die Förderkurse besuchen, vorgestellt. Ferner entscheiden Schulkonferenzen über die Gestaltung von Beratung an der Schule überhaupt und über die Einführung von Lernmitteln.

b) Lehrerkonferenzen

Lehrerkonferenzen beteiligen sich im Rahmen der Aufstellung von Grundsätzen für die Unterrichtsverteilung, die Aufstellung von Stundenplänen und die Beratung an der fachlichen und pädagogischen Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule. Ihr Thema ist weiterhin die Förderung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts. Außerdem entscheiden Lehrerkonferenzen über Grundsätze der Lehrerfortbildung auf Vorschlag der Schulleiterin oder des Schulleiters und machen Vorschläge zur Einführung von Lernmitteln.

c) Fachkonferenzen

Fachkonferenzen treffen Entscheidungen über Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbewertung und regen Lehrerkonferenzen zur Einführung von Lernmitteln und Anschaffung von Lehrmitteln an.

d) Klassenkonferenzen

Klassenkonferenzen entscheiden über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Klassen und über die Versetzung von Schülerinnen und Schülern.

Damit wird deutlich, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens nach dem LRS- Erlass von 1991 in NRW organisatorisch weit über den individuellen Förder- oder Klassenraum hinausgeht und die Erziehungs- und Bildungsarbeit der ganzen Schule betrifft. Nicht nur der einzelne Fach- oder Förderlehrer, sondern auch die Schulleitung und alle Kommunikations- und Koordinationsgremien einer Schule wirken mit.

Dies erfordert einerseits nicht nur die individuelle professionelle Fortbildung einzelner Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Fortbildung eines ganzen Kollegiums wie auch der

Schulleitung. Andererseits muss immer mitbedacht werden, wieweit das 1991 bestehende Schulsystem in NRW und die einzelnen Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen wie auch Gymnasien als Organisationseinheiten es erlauben, das geforderte individualisierte LRS-Förderkonzept in oder neben ihrem Regelunterricht pädagogisch und organisatorisch effektiv umzusetzen.

5.2 Zur Kluft zwischen Theorie und Praxis

Für die Frage des Gelingens einer Implementation ist die Aus- und Fortbildung der Lehrenden nur ein Aspekt, wenn auch ein wichtiger. Lange Zeit war Fortbildung im Lehrberuf nur eine freiwillige, individuell ergriffene Angelegenheit, keinesfalls Pflicht für z.B. ein Kollegium. Es war durchaus nicht selten, dass von Lehrern, die länger im Dienst waren, wissenschaftlich längst überholte Ansichten vertreten wurden. In dieser Arbeit ist schon mehrfach erwähnt worden, dass von den Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein- Westfalen, die sich aufgrund von Eigeninitiative bis 1991 mit dem Thema LRS auseinandergesetzt hatten, in über 3000 Fällen der ‚Fernstudiengang Legasthenie‘ besucht wurde (bzw. besucht werden musste), weil dieser Studiengang eindeutig ministerielle Unterstützung erfuhr und andere Fortbildungsangebote zum Teil nicht genehmigt oder abgeblockt wurden. Die von diesen Lehrenden erworbenen Informationen zum Thema Legasthenie standen in wesentlichen Punkten im Gegensatz zu den Aussagen des neuen Erlasses, weil der Paradigmenwechsel im Fernstudiengang Legasthenie noch nicht vollzogen war. Auch Kollegien, in denen diese ‚LRS-Experten‘ tätig waren, dürften nach menschlichem Ermessen eher die vom Fernstudiengang vertretenen Ansichten als neuere Ansätze zur LRS erfahren haben und damit auf dem wissenschaftlichen Diskussionsstand um 1974 stehen geblieben sein.

Wie aber stand es um den nicht selbst fortgebildeten und von keinem Multiplikator beeinflussten Fachlehrer z.B. für Deutsch bzw. Sprache? Für NRW lässt sich das nur indirekt vermuten, da sich zu dieser Frage keine Erhebung im Primar- oder Sekundarbereich finden ließ. Hilfsweise lassen sich aus einer Befragung von H. Schmidt (1979) wahrscheinliche Rückschlüsse ziehen. Schmidt erhielt durch Fragebögen zu Kenntnisstand und Umgang mit Legasthenie aus 28 Schulen in der Bundesrepublik zwar keine repräsentativen Aussagen, aber Anzeichen für Trends.

Der Artikel, den Schmidt unter dem Titel ‚Legasthenie: Kluft zwischen Theorie und Praxis‘ veröffentlichte (Schmidt, 1979), macht deutlich, wie groß der Abstand zwischen handlungsleitenden Alltagstheorien, schulischer Praxis und den Ergebnissen der Legasthenieforschung damals war. Schmidt ging es vorrangig um den ‚normalen‘ Lehrer, weniger um

den „Spezialisten“. Er begründete dies folgendermaßen: „Insbesondere in den unteren Grundschulklassen liegt es vor allem am Lehrer, zu erkennen, ob bei einem Kind Lernstörungen vorliegen, die man gemeinhin mit Legasthenie bezeichnet. Letztlich entscheidet der Lehrer, welche Maßnahmen bei einem derartigen Kind zu ergreifen sind. Wird dann schließlich ein Schüler einem Förderkurs zugewiesen, sind oft mehrere Jahre vergangen, in denen es ebenfalls allein bei den jeweiligen Fachlehrern lag, über die erforderlichen pädagogischen Maßnahmen zu entscheiden. Da außerdem an vielen Schulen nur jene Schüler die Möglichkeit haben, im Erlernen des Lesens und Schreibens zusätzlich gefördert zu werden, die sonst keine schulischen Leistungsausfälle zeigen, bleibt der besonders problematische Rest der lese- und rechtschreibschwachen Schüler weiter allein in der Obhut des einzelnen Lehrers.“²³⁸

In seiner Erkundungsstudie, in der er zunächst an 70 Grund- und Hauptschulen in 50 Städten der Bundesrepublik Fragebögen mit 6 offenen Fragen zur Legasthenieproblematik (Definition, Symptomatik, Ursache, Anzahl der Legastheniker, Behandlung in Schule und Elternhaus) verschickt hatte, kam es zu dem o.a. Rücklauf von 65 Fragebögen aus 28 Schulen.²³⁹

Die Ergebnisse geben wichtige Hinweise, weil in der Regel wohl nur interessierte und einigermaßen kompetente Lehrer freiwillig geantwortet haben, unter Umständen sogar die gar nicht so gewünschten „Spezialisten“.²⁴⁰

Von knapp 40% dieser Lehrer wurde immer noch die überholte Auffassung vertreten, dass nur Inversionen und Buchstabenvertauschungen die typischen Fehler von lese-rechtschreibschwachen Kindern seien. Auch hinsichtlich der Ätiologie vertrat die Mehrzahl der Lehrer Ansichten, die durch die Forschung längst widerlegt waren. Weitgehende Resignation ließ sich hinsichtlich der Behandlungsmöglichkeiten erkennen. Wegen Stofffülle, Lehrplan, Klassengröße und mangelnder Ausbildung sahen sich 42% der Lehrer zu keiner Förderung in

²³⁸ Hier spielt Schmidt auf alle Bundesländer an, in denen nur solche lese-rechtschwachen Kinder gefördert werden, die nach der Diskrepanzdefinition legasthen sind. Diese Diskrepanzdefinition war in NRW bis 1991 üblich, es wurden nur Kinder mit einer isolierten LRS bei sonst guten oder durchschnittlichen Schulleistungen gefordert.

²³⁹ Schmidts (1979, 97) Fragen lauteten:

1. Was verstehen Sie unter Legasthenie? (kurze Definition des Begriffs)
2. Wie kann man die Legasthenie eines Kindes erkennen (Symptomatik)?
3. Worauf führen Sie das Zustandekommen der Legasthenie zurück?
4. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz der Legastheniker unter unseren Schülern?
5. Welche Möglichkeiten zur Überwindung der Legasthenie bei unseren Schülern hat der einzelne Lehrer?
6. Welche Möglichkeiten zur Überwindung der Legasthenie bei einem Kind sind dem Elternhaus gegeben bzw. können Eltern empfohlen werden?

²⁴⁰ Schmidt (1979, 98) „Außerdem war dem Begleitschreiben zu einigen Antworten deutlich zu entnehmen, dass von einem größeren Teil der Schulleiter die Bearbeitung der Fragen offenbar an die „Legasthenie-Experten“ der jeweiligen Lehrerschaft weitergegeben worden war.“

der Lage. 29% sahen für sich Fördermöglichkeiten im Einsatz von speziellen Übungsmaterialien, 19% im Motivieren und Abbau von Leistungsangst.

Ebenso vermuteten Lehrer zu 20%, Eltern könnten ihren lese-rechtschreibschwachen Kindern am besten durch Abbau von Druck und Angst helfen, weitere 20% plädierten für schlichtes Üben und 47% für den Einsatz von Lernspielen und speziellen Übungsmaterialien im Elternhaus.

Schmidt zog aus seiner Studie mit Vorbehalt die folgenden Schlussfolgerungen:

1. „Unsere Lehrer sind unzureichend informiert über die Legasthenieproblematik.
2. Unsere Lehrer fühlen sich zum größeren Teil nicht in der Lage, aus eigener Kraft mit den legasthenen Störungen ihrer Schüler fertig zu werden.
3. Die Einrichtung von Förderkursen wird von den meisten als unerlässlich angesehen.
4. Alle Lehrer sind der Auffassung, dass eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erforderlich ist. Die aktive Mitarbeit der Eltern durch den Einsatz von Lernspielen und Übungsmaterial wird von den meisten auf jeden Fall dann als notwendig angesehen, wenn keine speziellen Förderkurse an der Schule angeboten werden.“ (Schmidt, 1979, 100).

Die erzielten Untersuchungsergebnisse deuten nach Schmidt darauf hin, dass die Legasthenie-Diskussion der Jahre bis 1978 an den praktizierenden Pädagogen weitgehend vorbeigegangen ist. Offensichtlich - so meint er - fehlten Möglichkeiten für Lehrer, sich in Aus- und Fortbildung entsprechend informieren zu können. Es ist nicht abwegig anzunehmen, dass sich auch in Nordrhein-Westfalen bis zum Erscheinen des zweiten LRS-Erlasses 1991 das Bild nicht wesentlich geändert hat - zumindest in großen Teilen der weiterführenden Schulen.

Diese vermutliche Ausgangsbasis hätte ein erhebliches Umdenken in der Praxis erforderlich gemacht, sollten die innovativen Gedanken des neuen Erlasses dort Fuß fassen.

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt untersucht werden, welche amtlichen Maßnahmen vom Kultusministerium angeregt wurden, um den LRS-Erlass von 1991 diesbezüglich zu implementieren. Dies betrifft zunächst die Handreichungen, die im Auftrag des Kultusministeriums vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest erarbeitet wurden. Ein zweiter Blick gilt den seitens der Kultusbürokratie bereitgestellten Ressourcen zur organisatorischen Umsetzung des Erlasses.

5.3 Amtliche Maßnahmen zur Implementation des LRS-Erlasses von 1991

Die vom Kultusministerium in Auftrag gegebenen Handreichungen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I sollten zum besseren Verständnis des LRS-Erlasses vom 19.7.1991 führen und neben dem Sachwissen die entsprechende Handlungskompetenz der Lehrenden fördern. Auf diese Handreichungen, die für die Grundschule noch im Herbst 1991, für die Sekundarstufe I erst 1995 erschienen, möchte ich mich im Folgenden beschränken, da sie die offizielle, vom Kultusministerium gewollte, und vom Landesinstitut erarbeitete Grundlage der amtlichen Fortbildung für Lehrende darstellten. Alle weiteren von den Bezirksregierungen oder freien Trägern ermöglichten Fortbildungsmaßnahmen bleiben hier außer Betracht, weil sie den Rahmen der Arbeit sprengen würden.

In einem ersten Schritt sollen die beiden Handreichungen daraufhin untersucht werden, welche innovativen Gedanken des Erlasses von 1991 mit ihnen verdeutlicht wurden. Schließlich traf der neue Erlass, wie bereits geschildert, vermutlich auf Lehrerinnen und Lehrer, die, wenn sie sich überhaupt zum Thema LRS fortgebildet hatten, in der Regel Teilnehmer des Fernstudiengangs Legasthenie gewesen waren. Sie kannten die vom neuen Erlass keineswegs mehr geteilten Sichtweisen: Die Diskrepanzdefinition der LRS, entsprechende Intelligenz- und Rechtschreibtests, und das im Prinzip medizinische Modell der Legasthenie mit der Betonung der Ursachenforschung. Gerade dieses Modell wollte der neue Erlass überwinden. Wieweit die Handreichungen dies der Lehrerschaft deutlich machten, sei nun im Einzelnen dargestellt.

5.3.1 Handreichungen zum LRS-Erlass für Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe

Obwohl im LRS-Erlass selbst - wie weiter oben erwähnt - keine Lehrerfortbildung gefordert wurde, erschien kurz nach der Veröffentlichung im Amtsblatt eine Handreichung für Pädagogische Konferenzen in der Grundschule mit dem aufsehenerregenden Titel „Lehse-Rächtschreip-Schwirrichkeitn“²⁴¹ Sie war von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von R. Urbanek erstellt worden.²⁴²

²⁴¹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991). *Lehse-Rächtschreip-Schwirrichkeitn. Handreichung Pädagogische Konferenz zum LRS-Erlass 1991*. Soest. Das Vorwort Nr.2 trägt das Datum 20.8.1991.

²⁴² Dieser Arbeitsgruppe gehörten H.Gräser, R. Lohuis, K. Sannwald-Hanke, N. Sommer-Stumpfenhorst und R. Urbanek an. Die Leitung hatte R. Urbanek. N. Sommer-Stumpfenhorst und H. Gräser hatten bereits auf dem LRS-Forum 1988 zusammengearbeitet und waren mit dem Zustandekommen des Erlasses vertraut (die Verf.).

Diese Handreichung war so konzipiert, dass das ganze Kollegium einer Grundschule auf einer zweistündigen Lehrerkonferenz zunächst erste inhaltliche Informationen zum neuen Erlass erhielt. Dieser Pflichtteil sollte mit einer Sammlung des Vorwissens der Teilnehmenden zu Erkennungsmerkmalen, Ursachen, Förderung, Prophylaxe und Leistungsbewertung der LRS beginnen. In aller Kürze wurde dann in der Handreichung über die Geschichte der Legasthenieforschung und die bisherige Schulpraxis berichtet. Interessanterweise wurde kein Wort über den wissenschaftlichen Streit, der den Paradigmenwechsel nach 1975 bewirkt hatte, verloren, sondern nur von Problemen gesprochen, die der alte Erlass in der Praxis bereitet hatte. Als wesentliche Konsequenzen, die der neue Erlass aus dieser schwierigen schulischen Praxis gezogen hatte, wurden genannt:²⁴³

- Die Schule muss alle rechtschreibschwachen Kinder bereits frühzeitig (also vor der 3. Klasse) fördern.
- Die Förderung muss im 1. Schuljahr beginnen.
- Für die schulische Förderung ist der wissenschaftliche Streit um Ursachen nicht relevant, da es keine Einzelursachen, die in jedem Fall zu einer LRS führen, gibt.
- Die organischen, schulischen und sozialen Bedingungen, die häufiger eine LRS zur Folge haben können, sollen als Risikofaktoren bezeichnet werden. Sie müssen nicht - wie Ursachen - in jedem Fall zu einer LRS führen. Die Schule soll den Kindern auf ihre Schwierigkeiten und Lernbedingungen ausgerichtete Lese- und Schreiblernhilfen anbieten, da so die Entstehung einer LRS vermieden werden kann.

Anschließend folgten Basisinformation zum Schreiblernprozess auf der Grundlage der Stufenmodelle von Spitta und Scheerer-Neumann²⁴⁴. In der Diktion von Spitta und Scheerer – Neumann (*Die Aussagen von Scheerer-Neumann werden von der Verf. hier in Kursivschrift deutlich gemacht*) wurden unterschieden:

Vorkommunikative Aktivität

Vorphonetisches Stadium/ *logographisches Schreiben*

Halbphonetisches Stadium/ *rudimentäre alphabetische Strategie*

Phonetische Phase/ *entfaltete alphabetische Phase*

Phonetische Umschrift mit Rechtschreibmustern/ *Umgang mit strukturellen Regelmäßigkeiten*

²⁴³ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Handreichung (!991, 17-18)

²⁴⁴ Medienanhang zur Handreichung .A.a.O. LRS Text 1.B – 1

Entwickelte Rechtschreibung/ Erwerb weiterer orthographischer und morphematischer Strukturen

Diese Stufen entsprechen dem bereits im wissenschaftlichen Teil dieser Arbeit dargestellten prozessorientierten psycholinguistischen Ansatz einer präliteral/symbolischen, logographemischen, alphabetischen und orthographisch/morphematischen Phase. Es wurden lediglich andere Bezeichnungen gewählt, die z.B. einen Teil der unterschiedlichen Kompetenzgrade, die in der alphabetischen Phase erworben werden, besser verdeutlichen. Für Primarstufenlehrer enthielten sie alle wesentlichen Informationen in Kürze.

Weiter hieß es in der Handreichung: „Diese Stufenmodelle beschreiben die „natürliche“ Rechtschreibentwicklung in Analogie zur Sprachentwicklung. Dabei gehen sie von einer eigenständigen schrittweisen Orientierungssuche der Kinder selbst aus, die sich Schrift aneignen wollen. In diesen Modellen sind die schriftlichen Produktionen der Kinder individuelle Lösungen eines Schreibproblems (Privatschreibungen). Sie zeigen positive Teilfähigkeiten, die ein Kind bereits hat und geben Hinweise auf die folgenden Lernschritte. Bevor die jeweils niedrigere Stufe nicht gesichert ist, sollte die nächste nicht angestrebt werden...Diese Modelle verlangen von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern, die nicht normgerechte Schreibung der Kinder als Privatschreibung und nicht (wie früher fälschlicherweise) als Fehler anzusehen...“ (Pädagogische Konferenz zum LRS-Erlass 1991, Text 1.B-1).

Im Anschluss an diese Basisinformationen sollte das Kollegium selbst entscheiden, was Inhalt einer zukünftigen ganztägigen Pädagogischen Konferenz sein sollte. Je nach Bedürfnis konnten zwei oder mehr Fortbildungselemente aus den beiden Fortbildungsbereichen „Vermeidung von LRS“ und „Abbau von LRS“ ausgewählt werden. Dabei ging es im ersten Bereich um theoretische Kenntnis und Diagnose der Risikofaktoren, die das Erlernen von Lesen und Rechtschreiben erheblich erschweren können: Probleme des Kindes mit der Motorik, Linkshändigkeit, Sprache, visuellen Wahrnehmung, Konzentration und Hyperaktivität. Vorschläge zum Umgang mit diesen Risikofaktoren in der Förderung rundeten die einzelnen Bausteine ab.

Der zweite Bereich umfasste die dezidierte Darstellung von Abbaumöglichkeiten zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. In diesem handlungsorientierten Teil konnten zum einen schulbedeutsame Übungen zur akustischen Analyse, zur Lautanalyse, zum Grundwortschatz, zum Wortlistentraining und zur Fehleranalyse fakultativ in Kleingruppen bearbeitet werden, zum andern konnte hinsichtlich des individuellen Lernfortschritts die Auswahl zwischen einer

Trainingskartei zu Lautgebärdenzeichen und einem Lernspiel zum LRS-Erlass getroffen werden. Methodisch war der Informationsteil häufig mit Selbsterfahrungsübungen für die Teilnehmer gekoppelt. Vorschläge zur praktischen Umsetzung waren in der Praxis bereits erfolgreich erprobt worden und wurden knapp theoretisch untermauert.

Das gesamte Fortbildungsangebot orientierte sich an Strukturen der in den Grundschulen eingeführten ‚Wochenplanarbeit‘ (mit Pflicht und Küraufgaben) und wollte diese „immer noch zu wenig genutzte Form des Unterrichts auch in der Lehrerfortbildung selbst erfahrbar“ machen.²⁴⁵ Die Teilnehmer erhielten damit die Gelegenheit, die für ihre Schule bedeutsamsten Felder zu bearbeiten und individuell das für die Praxis zu lernen, was ihnen am meisten unter den Nägeln brannte.

Durch das fakultative Vorgehen hinsichtlich der einzelnen Bausteine war allerdings nicht gewährleistet, dass das ganze Kollegium alle relevanten Informationen zum neuen LRS-Erlass zur Gänze erfuhr und deren Folgerungen in die Praxis umsetzen konnte. Dies stimmt besonders hinsichtlich der zentralen innovativen Gedanken des Erlasses bedenklich. Selbst im fakultativen Lernspiel zum LRS-Erlass im Anhang fehlen z.B. Aussagen zum Ermessensspielraum und zu den pädagogischen Möglichkeiten hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -bewertung völlig.²⁴⁶

Weitere zentrale Gedanken, die den wissenschaftlichen Hintergrund des Erlasses darstellen, werden zwar genannt, aber nicht näher erläutert, so z.B. der Begriff positive Lernstruktur. Wichtige Lernbedingungen, die bei der individuellen Lernanalyse eines Kindes beachtet werden sollen, werden nicht operationalisiert und damit der Reflexion, Beobachtung und Evaluation zugänglich gemacht. Es gibt in diesem Sinne keine Aussagen zu den schulischen Bedingungen (lt. Erlass Didaktik und Methodik des Lese-Schreiblehrgangs und des Rechtschreibunterrichts wie auch des Lehrerverhaltens), sozialen Bedingungen (lt. Erlass häusliches Lernumfeld, Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler) und emotionalen Bedingungen (lt. Erlass Selbstsicherheit, Lernfreude, Belastbarkeit, Umgang mit Misserfolgen).

Lediglich Teile der kognitiven Bedingungen (lt. Erlass Stand der Lese- und Schreibentwicklung, Denkstrategie, Wahrnehmung und Sprache) und der physiologischen Bedingungen (lt. Erlass Motorik, Seh- und Hörfähigkeit) werden in den Bausteinen als Risikofaktoren erwähnt und im Eingangsteil näher erklärt. Dazu zählen (in der Reihenfolge der

²⁴⁵ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Handreichung (1991, 7)

²⁴⁶ Weiterhin fehlen Aussagen und Erklärungen zur Evaluation und Kooperation. Der Begriff „positive Lernstruktur“ wird erwähnt, aber keineswegs erklärt

Handreichung): Motorik, Linkshändigkeit, Sprache, visuelle Wahrnehmung, Konzentration und Hyperaktivität.

Da den Lehrerinnen und Lehrern keine Items für die Beobachtung ihrer Schülerinnen und Schüler wie auch die Reflexion ihres eigenen Unterricht genannt werden, verzichtet die Handreichung ganz offensichtlich auf eine nähere Erklärung und Praxisanleitung in diesen Bereichen, obwohl der Erlass gerade die kontinuierliche Beobachtung von Schülerinnen und Schülern und die Reflexion über den eigenen Unterricht als entscheidende Mittel der geforderten Lernanalyse bezeichnet. Auch der Erlasssatz „Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen genügt nicht.“, wird nicht näher interpretiert. Zudem finden sich keinerlei Aussagen zu Tests und Testdiagnostik in dieser Handreichung.

Rein quantitativ nimmt der präventive Umgang mit Risikofaktoren den größten Teil der Handreichung ein, er umfasst 45 der 116 Seiten, weitere 35 Seiten sind dem Abbau von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gewidmet.²⁴⁷ Damit wird deutlich, dass rein quantitativ betrachtet das Hauptaugenmerk der Handreichung auf der Prävention liegt, d.h. der Erstlese- und Schreiblernprozess soll möglichst ungestört ablaufen. *Alle* Kinder sollen tragfähige Grundlagen im Lesen und Rechtschreiben erwerben können. Auffällig ist, dass der Steigerung von Lesekompetenz ein wesentlich geringeres Gewicht beigemessen wird als der Erhöhung von Rechtschreibkompetenz.

Während die fehlenden, nur rudimentär oder fakultativ dargebotenen Informationen den Grundschullehrerinnen und -lehrern den Erwerb einer umfassenden Sachkompetenz erschweren, erreichte man durch die Art der Konzipierung der Fortbildung immerhin das ganze Kollegium einer Schule. Durch die Aufforderung, dass mindestens einer der Fortbildungsmoderatoren für die allgemeine Einführung in der Lehrerkonferenz aus dem Kollegium kommen sollte und die fakultativen Arbeitsgruppen von Kollegen selbst vorbereitet, ausgewertet und nachbereitet werden sollten, war personell und sachlich ein enger Bezug zum Kollegium hergestellt und die Weiterarbeit nach der Fortbildung leichter möglich. Zudem waren durch die einführende Lehrerkonferenz alle Klassen- und Fachlehrer mit dem Problem der LRS zumindest bekannt gemacht worden. Trotzdem bleibt kritisch anzumerken, dass der Erlass auf diese Weise nur lückenhaft vermittelt wurde.

²⁴⁷ Interessant ist, dass dem Abbau von Leseschwierigkeiten nur 5 Seiten gewidmet sind.

Vergleicht man die in der Handreichung angesprochenen Themen mit den innovativen Elementen des Erlasses, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass folgende Themen nicht oder unzureichend angesprochen wurden:

- theoretische Grundlagen zum erweiterten Lernbegriff
- genauere Ausführungen zu Lernanalyse, positiver bzw. negativer Lernstruktur und zum Bedingungsgefüge des Lernens und genauere Kriterien für die Schülerbeobachtung und Unterrichtsreflexion
- Ausführungen zum Ermessensspielraum der Lehrenden bei der Leistungsüberprüfung
- nähere Hinweise zur Evaluation
- Einbindung des innovativen Förderkonzepts in das Schulkonzept/ Schulprogramm und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aller am Lernprozess des Schriftspracherwerbs Beteiligten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch diese Handreichung zwar wesentliche, aber nicht alle notwendigen Basisinnovationen des Erlasses angesprochen wurden und im Hinblick auf die Handlungskompetenz hauptsächlich der präventive Umgang mit Risikofaktoren geschult wurde.

Dies mag damit zusammenhängen, dass sich die neue Fortbildung schwerpunktmäßig vom Fernstudienlehrgang Legasthenie und den dort vertretenen Ansichten besonders zur Ursachenfrage und operationalen Diskrepanzdefinition der Legasthenie abheben wollte.

So wurden diese beiden umfangreichsten Themen des Fernstudienlehrgangs in der Handreichung in wenigen Sätzen abgehandelt. Man setzte sich bewusst von der Ursachenforschung ab und betonte, dass Risikofaktoren zwar zu einer LRS führen können, aber keinesfalls müssen. Alle testtheoretischen und -praktischen Überlegungen fehlen, wie auch Anleitungen zur Zusammenstellung von Niveaugruppen nach Testergebnissen. Vielmehr betonte die Handreichung, dass der Schreib- und Leselernprozess in heterogenen Gruppen weitgehend nach dem jeweiligen Stand der Lese-Schreibentwicklung individualisiert werden müsse.

Die Interpretation der kindlichen Fehler veränderte sich völlig. Während im Fernstudienlehrgang zwei große Fehlerkategorien propagiert wurden und die Wahrnehmungsfehler als Folge von Wahrnehmungsschwächen des Kindes, die Regelfehler als kognitive Minderleistungen bzw. Aufmerksamkeits- und Gedächtnisstörungen verstanden wurden, bot die

Handreichung eine Fehlertypologie an, die das jeweilig erreichte Wortgestaltungsniveau einer Schülerin oder eines Schülers berücksichtigte.

Im Fernstudienlehrgang waren viele Seiten der außerschulischen Therapie gewidmet. Dieser Gedanke taucht zwar im neuen Erlass wieder auf, nicht aber in den Handreichungen. Eine mögliche Begründung für diese Auslassung wäre, dass die Aufmerksamkeit der Lehrenden zunächst auf alles gelenkt werden sollte, was in ihrer Macht stand, um präventiv zu arbeiten, getreu dem Motto des Vorwortes der Handreichung: Vorbeugen ist besser als heilen.

Zur Zeit des Erscheinens von LRS-Erlass und Handreichungen waren Pädagogische Konferenzen in Grundschulen verpflichtend. Man kann also davon ausgehen, dass alle Grundschulen durch Lehrerkonferenzen und mindestens einem Pädagogischen Tag mit großen Teilen der Handreichung vertraut gemacht wurden und damit wesentliche, wenn auch nicht alle innovativen Gesichtspunkte des neuen Erlasses erfuhren und bei ausreichenden personellen Ressourcen in die Praxis umsetzen konnten.

Erleichternd kommt für den Grundschulbereich dazu, dass der Erlass und die Handreichungen weitgehend auf dem Boden der reformierten Richtlinien und Lehrpläne von 1985 fußten, die durch flexibel zu handhabenden Förderunterricht für alle Kinder in allen Fächern der ersten beiden Schuljahre einen erheblichen Spielraum für eine ad hoc Binnendifferenzierung boten.

5.3.2 Handreichungen zum LRS-Erlass für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe

Der Implementation für den Sekundarbereich standen größere Schwierigkeiten entgegen. Nur die Hauptschulen hatten 1989 neue Richtlinien bekommen, die die Grundschulprinzipien für den Schriftspracherwerb in Klasse 5 und 6 fortführten. Realschule und Gymnasium schlossen sich erst 1993 diesem Gedankengut in ihren neuen Richtlinien und Lehrplänen an, die Gesamtschule erst 1998. Der veränderte Lese-Rechtschreibunterricht hatte 1991 den größten Teil der weiterführenden Schulen noch nicht erreicht, geschweige denn den Fremdsprachenunterricht. Zudem war der Umgang mit Heterogenität - außer in den Gesamtschulen des Landes - kein nennenswertes Thema im dreigliedrigen Schulwesen.

Obwohl der LRS-Erlass die Berücksichtigung von Problemen im Fremdsprachenbereich forderte, waren Fortbildungen in diesem Bereich Mangelware. Bis heute ist zu diesem Problem keine eigene Handreichung seitens des Landesinstitutes erschienen.

Die einzige Handreichung für den Sekundarbereich „Mit Geduld zum Erfolg“ wurde erst 1995 zu Erfahrungen, Hinweisen und Hilfen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) in der Sekundarstufe I vom Landesinstitut herausgegeben.²⁴⁸

Damit waren insgesamt vier Jahre nach Erscheinen des Erlasses und zwei Jahre nach dem Erscheinen der neuen Richtlinien und Lehrpläne für Realschule und Gymnasien, die bereits Hinweise auf den LRS-Erlass enthielten, verstrichen.

Welche Schwerpunkte setzte nun die Handreichung für die Sekundarstufe I? Die beiden Autoren A.-B. Jacobs (Realschule) und R. Thiel (Gesamtschule) behandeln drei unterschiedliche Bereiche.

Das Eingangskapitel von Jacobs trägt den Titel „Der LRS-Erlass und seine Umsetzung in der Sekundarstufe I“. Ähnlich wie in der Grundschulhandreichung wird der qualifizierte pädagogische Umgang mit LRS in den Vordergrund gestellt und ein Plädoyer für die Förderung aller rechtschreibschwacher Kinder gehalten. Ein knapper historischer Überblick eröffnet dem Leser, welche LRS-Theorien sich inzwischen überlebt haben, und an welchen Stellen der Erlass neue Einsichten widerspiegelt. Es folgt ein kurzer Abschnitt zum Wirkungsgefüge des Lernens, in dessen Zentrum das Modell von Betz/Breuninger zum Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur steht.²⁴⁹ Basisinformationen zum Schreiblernprozess, die weitgehend aus der Grundschul-Handreichung übernommen wurden, schließen sich an. Hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern wird zu mehr Fehlertoleranz aufgerufen, zum einen aus der Einsicht, dass Fehler wichtige Wegweiser für den jeweiligen Lernstand der Kinder sind; zum anderen aus der Kenntnis besonders fehlerträchtiger Wörter in der deutschen Rechtschreibung.

Im zweiten Abschnitt der Handreichung werden dann Bausteine für allgemeine und zusätzliche Fördermaßnahmen vorgestellt. Zunächst wird der Umgang mit Fehlerwörtern beispielhaft demonstriert.²⁵⁰ Hinsichtlich der zusätzlichen Fördermaßnahmen wird betont, dass die Grundlage aller Förderung eine vertrauensvolle Lernatmosphäre ist, die dem

²⁴⁸ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995). Jacobs, A.-B. u. Thiel, R.: *Mit Geduld zum Erfolg*. Soest: Kettler Verlag Bönen.

²⁴⁹ Jacobs (1995a, 13) zitiert Betz/Breuninger „Jeder Förderlehrer sollte sich darüber im Klaren sein, dass die positive Beziehung zu den Schülern Arbeitsmittel Nr. 1, die inhaltlich-didaktischen Angebote Arbeitsmittel Nr. 2 sind“

²⁵⁰ Jacobs verweist neben der Arbeit mit der Lernkartei auf weitere Bausteine in der von ihm verfassten Handreichung. *Rechtschreiben im integrativen Deutschunterricht*. (Hrsg.) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1990. Kettler Verlag Bönen

Schüler Erfolgsszuversicht vermittelt. Dann stellt der Autor ausführlich die Arbeit mit der Lernkartei dar und erläuterte die Arbeitstechnik des Abschreibens.

Im dritten Abschnitt finden sich die Ausführungen des LRS-Erlasses zu Fremdsprachen, sie werden kurz erläutert und auf die Notwendigkeit, entsprechende Absprachen in Fachkonferenzen zu treffen, wird hingewiesen. Weitere Hilfestellungen zur Umsetzung des Erlasses in den Fremdsprachen erfolgen nicht.

Im vierten Abschnitt zu LRS und Leistungsfeststellung/-beurteilung stellt der Autor auf zwei Seiten die pädagogischen Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrers innerhalb des ihm im Erlass zugestandenen Ermessensspielraum vor. Er betont, dass bei jeder möglichen Art der Leistungsfeststellung der pädagogische Funktionszusammenhang zwischen Leistungsbeurteilung und Leistungsförderung erhalten bleiben müsse, die Benotung sich also dem pädagogischen Primat unterzuordnen habe. Dieser Passus fehlte z.B. in der Grundschul-Handreichung.

Im zweiten Kapitel der Handreichung beschreibt R. Thiel die Schreibwerkstatt als ein integratives Rechtschreibkonzept für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in der Sekundarstufe I. Hier steht das Freie Schreiben im Mittelpunkt. Thiel schildert den genauen Ablauf der Arbeit mit freien Texten unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit der Lernkartei. Sie erläutert das Medienangebot der Schreibwerkstatt und die innere und äußere Organisation der Arbeit, wie z.B. individuelle Schülerarbeitspläne und die Erstellung eines Lernprofils für gezielte Arbeitsempfehlungen. Sie stellt eine eigene pragmatische Fehlerkennzeichnung vor, die sich an der jeweiligen Lernebene des Kindes orientiert.²⁵¹ Dabei soll die Förderung auf der Ebene mit dem tiefsten Punkt der Unsicherheit beginnen.²⁵² Thiels Überlegungen schließen mit der schulischen Organisation des Förderunterrichtes in der Schreibwerkstatt ab.

In einem dritten Kapitel stellt A.-B. Jacobs einen Weg zur Vermittlung von Selbständigkeit im Rechtschreiben in den Jahrgangsstufen 7 und 8 vor. Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene Fehlerschwerpunkte erkennen, sie bearbeiten und dabei Rechtschreibhilfen anwenden. Im Rahmen der allgemeinen Fördermaßnahmen sollen auch und gerade rechtschreibschwache Kinder in den höheren Jahrgängen beim Erwerb dieser Fähigkeiten gestützt werden. Jacobs

²⁵¹ Thiel unterscheidet die Ebene der Wörter, Laute, Buchstaben, Verlängerungen, komplexeren Regelungen, syntaktischen Regelungen und der Lernwörter und ordnet ihnen Schreibprobleme der Schülerinnen und Schüler wie auch entsprechende Hilfestellungen durch die Lehrenden zu. Vgl. Thiel (1995, 62-63)

²⁵² „Erst wenn die unterste Stufe bewältigt ist, das Kind also nicht mehr darüber nachdenken muß, hat es Lernkapazitäten frei, um die Strategie für die nächsthöhere Stufe zu erlernen.“ (Jacobs 1995 a, 16)

entwickelt dazu als methodisches Instrument eine spezifische Form von Gruppenarbeit, „in deren Verlauf auch Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten über ihr Interesse an einem möglichst guten Gruppenergebnis Motivation hinzugewinnen.“²⁵³ Den in Bezug auf Rechtschreib- und Sozialkompetenzen heterogenen Gruppen werden Sätze mit klassenbezogenen Fehlerschwerpunkten diktiert. Die Gruppen setzen sich anschließend mit ihren rechtschreiblichen Zweifeln auseinander und einigen sich auf einen Text, der dann vom Lehrer kontrolliert wird. Auf diese Weise sind schlechte Rechtschreiber mit in die Diskussionen eingebunden und erfahren viele Möglichkeiten des Modelllernens. Der Lehrer erhält durch seine Berater- und Beobachterfunktion im gruppenbezogenen Lernprozess viele Informationen, die wiederum seine Chancen zur Individualisierung und Differenzierung des eigenen Unterrichts deutlich erhöhen.

5.3.3 Amtliche Ressourcen und schulische Wirklichkeit - ein Vergleich

Vergleicht man zunächst beide Handreichungen, so fällt auf, dass bestimmte Themenfelder gleich, ähnlich oder differierend behandelt werden und einige innovative Themen des Erlasses in einer oder beiden ausgespart werden.

Gemeinsam scheint bzw. scheinen beiden Handreichungen

- die Betonung der Notwendigkeit, *alle* lese-rechtschreibschwachen Kinder zu fördern
- die Abkehr von der Ursachenforschung und dem medizinischen Modell der Legasthenie
- das Fehlen jeglicher Testdiagnostik
- die knappe Darstellung der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs ohne direkten Praxisbezug
- mangelnde Angaben zur außerschulischen Förderung
- keine Ausführungen zur Unterrichtsreflexion, Schülerbeobachtung und Evaluation des Förderunterrichts
- fehlende Kriterien bei der Analyse der Lernsituation zu einzelnen im Erlass genannten Lernbedingungen.

Die beiden Handreichungen *differieren* in folgenden Punkten:

- Für die Sekundarstufe I werden keine Ausführungen zu Risikofaktoren im Schreiblernprozess und Möglichkeiten der Abhilfe aufgeführt
- die Fehlertypologie ist in der Sekundarstufe nur teilweise identisch mit der Primarstufe und zielt in der SEK I hauptsächlich auf die jeweilige Lernebene hin
- die Behebung der Leseschwierigkeiten wird in der SEK I vernachlässigt

²⁵³ Jacobs (1995b, 69) schlägt hier einen Weg zur Vermittlung von Selbstständigkeit im Rechtschreiben vor.

- die Behebung der Rechtschreibschwierigkeiten wird in der SEK I hauptsächlich an die Arbeit mit der Lernkartei angebunden.
- Nur die Sekundarstufen I Handreichung erwähnt – allerdings sehr kurz – das Betz-Breuninger Modell zur positiven und negativen Lernstruktur und den grundlegenden Gedanken, dass eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern das Arbeitsmittel Nr. 1 ist, dem das inhaltlich-didaktische Arbeiten nachgeordnet werden muss.

Der gravierendste Unterschied liegt m.E. aber in der Verbindlichkeit und dem Zeitpunkt der Verbreitung beider Handreichungen. Während die Grundschulen unmittelbar nach dem Erscheinen des Erlasses gehalten waren, Lehrerkonferenzen und pädagogische Tage auf der Grundlage der Handreichungen zu gestalten und dabei das ganze Kollegium aktiv in die Fortbildung einzubinden, waren die Sekundarschulen vier Jahre lang mit der Umsetzung des Erlasses mehr oder weniger sich selbst überlassen. Es stand nach dem Erscheinen der Handreichung im Belieben jeder Fachkonferenz, ob das Thema in der Schule behandelt werden sollte oder nicht. Auch für die Gesamtkollegien der Sekundarstufe waren durch die Handreichung keine verbindlichen Absprachen wie auf der Grundschulebene vorgesehen. Einzelne Fortbildungsangebote im Sekundarbereich zur LRS-Problematik wurden daher in der Regel nur von interessierten Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen.

So muss in den Kollegien der weiterführenden Schulen von einem höchst unterschiedlichen Informationsstand und divergierender Handlungskompetenz ausgegangen werden. Kollegen, die nach dem alten Fernstudienlehrgang ausgebildet waren, hatten einen anderen Wissensstand und andere Vorgehensweisen, als Kollegen, die sich individuell nach den Erkenntnissen des neuen Erlasses durch selbstgewählte Fortbildungen oder durch die Handreichungen fortgebildet hatten, wie wiederum Kollegen, die sich überhaupt nicht oder nur sehr oberflächlich mit dem Thema befasst hatten.

Dieser widersprüchlichen und zum Teil mangelhaften Basis hinsichtlich Sach- und Handlungskompetenz der Lehrenden, wurden seitens des Kultusministeriums keine nennenswerten Ressourcen hinzugefügt, die die Chancen auf eine innovationsgerechte Implementation des Erlasses erhöht hätten.

So wurden die personellen Ressourcen keineswegs aufgestockt, obwohl sich im neuen Erlass die Förderdauer verlängerte, mehr Kinder als zuvor durch die Erweiterung der Förderzielgruppen zusätzlich gefördert, die Fremdsprachen miteinbezogen werden sollten und die Fördergruppen selbst sich gegenüber dem alten Erlass verkleinerten. Trotz einer Stunde weniger Förderzeit pro Woche war daher von einem erhöhten Lehrerberarf auszugehen.

Der Hinweis des Ministeriums auf die Abdeckung der zusätzlichen Lehrerwochenstunden für LRS-Kurse durch entsprechende Pauschalsätze in den Richtlinien²⁵⁴ macht mehr als nachdenklich. Diese Pauschalsätze waren bereits in der normalen Lehrerzuweisung einer Schule enthalten und brachten keine einzige neue Lehrerstelle. Dort heißt es: „Für die nachfolgend genannten Sachverhalte sind Pauschalsätze, die auf der Basis von Landesdurchschnittswerten bestimmt wurden, in den Relationen zur Berechnung der Grundstellenzahl enthalten; Abweichungen an den einzelnen Schulen von diesen Pauschalansätzen führen nicht zu gesonderten zusätzlichen oder verringerten Stellenzuweisungen:

Pflichtstundenermäßigungen der Lehrerinnen und Lehrer aus Altersgründen,

Pflichtstundenermäßigungen für Schwerbehinderte,

- **Inanspruchnahme von Lehrerwochenstunden für zusätzliche Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)** (Hervorhebung erfolgte durch die Verfasserin)
- Gewährung von Anrechnungsstunden für Lehrerinnen und Lehrer, die schulübergreifende Aufgaben kleineren Umfangs ausüben (z.B. Bezirksbeauftragte für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und Kollegschulen),
- Gewährung von Anrechnungsstunden für SV-Verbindungslehrerinnen und -lehrer sowie für Beratungslehrerinnen und -lehrer,
- Gewährung von Anrechnungsstunden für Beratungsaufgaben in der Sekundarstufe I,
- Gewährung von Anrechnungsstunden für die Schullaufbahnberatung und -kontrolle in der gymnasialen Oberstufe.“

Weitere Ressourcen (sächlicher Art z.B. zur Aufstockung des Ausgabebudgets der Schulen für neue geeignete Lehr- und Lernmittel oder zeitlicher Art, z.B. durch Erhöhung der Ganztagspauschale bzw. der Stundenzuschläge für Förderunterricht und Binnendifferenzierung sowie Veränderungsmöglichkeiten des Stundenkontingents) wurden nicht zur Verfügung gestellt.

Hier stellt sich die Frage, ob z.B. die in NRW größtenteils überalterten Kollegien mit entsprechend hohen Anrechnungsstunden für Altersermäßigung dann gezwungen waren und sind, die LRS-Kurse mangels zusätzlicher Lehrerstunden zu streichen.

²⁵⁴ Im LRS-Erlass vom 19.7.1991 heißt es unter Punkt 3 ‚Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen‘: „Der durch die zusätzlichen Fördermaßnahmen in den einzelnen Schulen entstehende Bedarf an Lehrerstunden kann nur im Rahmen der Lehrerwochenstundenpauschale (Nr.6.1 der AVO-Richtlinien – BASS 11 - 11 Nr. 1.1) gedeckt werden.“ Diese Bestimmungen sind zur Zeit mit unwesentlichen kleinen Veränderungen, die nicht die LRS- Zuweisung betreffen, zu finden unter Nr. 7.1 der AVO- Richtlinien – BASS 11 –11 Nr.1.1. Das obige Zitat ist diesen neueren Bestimmungen entnommen.

Schließlich enthält der Erlass den Passus, dass der Schulleiter über die Einrichtung von Förderkursen in seiner Schule entscheidet, was ihm nur möglich ist, wenn ihm die entsprechenden Lehrerwochenstunden zur Verfügung stehen.

Ein Erfahrungsbericht des Landesverbandes Legasthenie aus dem Jahre 2000 lässt die Folgen der genannten und anderer Mängel bei der Implementation des Erlasses, von denen im nächsten Kapitel die Rede sein soll, deutlich werden. Der Verband schreibt:²⁵⁵

„Trotz der Bemühungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung um die Einführung und Umsetzung des Erlasses haben sich die Bedingungen für LRS-Kinder nicht oder nur unwesentlich verbessert.“

Wir stellen zusammenfassend im gesamten Raum NRW folgendes fest:

„Viele Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und besonders der weiterführenden Schulen kennen den Erlass nicht. **Das trifft auch auf die Schulleiterinnen und Schulleiter zu.**

Wenn seine Existenz bekannt ist, wird er häufig ignoriert oder selektiv gelesen. **Das gleiche gilt für Veröffentlichungen im Amtsblatt.** Als in seiner Gesamtheit rechtsverbindliche Vorschrift wird **der Erlass** nicht gesehen. Viele Fremdsprachenlehrer **und andere Fachlehrer** sind überzeugt, dass er für ihr Fach keine Gültigkeit besitzt.

Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen verstehen den Erlass nur dann, wenn ihnen das Bedingungsgefüge der LRS bekannt ist, was selten der Fall ist.

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben große Schwierigkeiten mit der **Anwendung** des Erlasses. **Die neue AO-S1 bedeutet eine zusätzliche Erschwerung bei der Umsetzung.** Es besteht Rechtsunsicherheit in Bezug auf die durch den Erlass bedingte Sonderstellung. Immer noch werden Tests oder Gutachten von „anerkannten Stellen“ verlangt, um die Kinder der Zielgruppe des Erlasses zuzuordnen. Bei einer insgesamt ausreichenden bis guten Leistungsfähigkeit wird bezweifelt, dass LRS-Kinder dem Anforderungsprofil der jeweiligen Schule entsprechen. Sie werden auf die nächst leichtere Schule verwiesen.

Bei der Durchführung der Lernanalyse bestehen Schwierigkeiten. Es fällt besonders den weiterführenden Schulen schwer, den Stand der Lese- und Rechtschreibentwicklung zu erkennen. Die Hilfe von Fachleuten wird nur sehr selten gesucht.

²⁵⁵ Papier des Landesverbandes Legasthenie Nordrhein-Westfalen e.V. *Erfahrungsbericht des Landesverbandes Legasthenie bei der Umsetzung des Erlasses.* Düsseldorf im Januar 2000.

Die drei Formen der Förderung machen große Probleme. Die Methoden des differenzierenden Lehrens scheinen ganz besonders in den weiterführenden Schulen nicht geläufig zu sein. Außerdem wird immer wieder nach „dem Lernprogramm für LRS-Kinder“ gefragt. Die Unsicherheit bei der Fehlerdiagnostik und der sich daraus ergebenden individuellen Förderung ist offensichtlich. Dass eine sinnvolle Förderung jede hilfreiche Methode erlaubt, darüber besteht Rechtsunsicherheit. Die Organisation von Förderkursen fällt den Schulen schwer. Dass diese Kurse vorrangig vor allen anderen freiwilligen Aktivitäten der Schule eingerichtet werden müssen, wird nicht anerkannt.

Bei der Leistungsbewertung bestehen große Unsicherheiten, Hilflosigkeiten und Vorurteile. Die Gleichbehandlung von Ungleichen wird als gerecht empfunden. Pädagogische Gesichtspunkte fließen in diesen Bereich nur sehr selten ein. Eine Fünf wird viel zu häufig als pädagogisch wertvolles Mittel angesehen, besonders in weiterführenden Schulen.

Die vielen im Erlass aufgeführten sinnvollen pädagogischen Möglichkeiten werden nicht genutzt, zum großen Teil sind sie auch nicht bekannt. **Wenn Lehrer jedoch bereit sind, den Erlass anzuwenden, wird ihnen die Durchführung (große Klassen, schwierige Schüler, mangelnder Konsens im Kollegium) erschwert.**

Schulen können die notwendige Beratung der Eltern oft nicht leisten. Die Aufklärung der Eltern über das LRS-Problem ihres Kindes und das Förderkonzept (§5) erfolgt nur in den seltensten Fällen. Auf die Notwendigkeit außerschulischer Hilfe werden Eltern so gut wie nie aufmerksam gemacht. **Die Inanspruchnahme außerschulischer Hilfe wird oft als Scheitern des eigenen pädagogischen Konzepts angesehen.**

In der **1. und 2.** Phase der Ausbildung werden Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend oder überhaupt nicht über den Problemkreis LRS/Legasthenie informiert.

Es werden zu wenig Fortbildungen zum Thema LRS/Legasthenie angeboten.“

Dieser Zusammenfassung des Landesverbandes ist an dieser Stelle nichts mehr hinzuzufügen. Sie spiegelt nach Meinung der Verfasserin deutlich die Schwächen bzw. Aussparungen durch die amtlichen Fortbildungsmöglichkeiten auf der Basis der Handreichungen und die mangelnde Ressourcenbereitstellung durch das Ministerium wider.

5.4 Zusammenfassung

Der neue LRS-Erlass von 1991 erfordert auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer eine veränderte Diagnostik- und Sachkompetenz. Er setzt ein erweitertes Lernverständnis, eine am

individuellen Fortschritt des Kindes orientierte Pädagogik und Leistungsmessung voraus und erfordert zusätzlich die Kompetenz zu Entwicklungsgesprächen, zur Evaluation und zur Kooperation. Auf der Schulebene sollte sich die Organisation der Fördermaßnahmen dem pädagogischen Primat unterordnen, eine Koordination aller Maßnahmen erfolgen, das veränderte Förder- und Lernverständnis sollte die Schulkultur prägen und auf einem allgemeinen Grundkonsens im Kollegium beruhen.

Diese Anforderungen trafen auf eine vermutlich wenig dafür vorbereitete Lehrerschaft. Von einer Kluft zwischen neueren Theorien der LRS-Forschung und schulischer Praxis kann ausgegangen werden, da selbst am Thema LRS interessierte Kolleginnen und Kollegen in NRW weitgehend nur über das bereits 1978 größtenteils veraltete Wissen des ministeriell bis zum Ende der 80er Jahre geförderten ‚Fernstudiengangs Legasthenie‘ verfügten und anschließend als Multiplikatoren in ihren Kollegien tätig geworden waren.

Zwei Handreichungen, die im Auftrag des Kultusministeriums vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung zur Lehrerfortbildung im Sinne des LRS-Erlasses 1991 herausgegeben wurden, zeigen auf, in welcher Weise amtlicherseits die geforderten Innovationen der betroffenen Lehrerschaft vermittelt wurden. Während die Primarschulhandreichung bereits kurz nach der Erlass-Veröffentlichung 1991 erschien, ließ die Handreichung für die Sekundarstufe bis 1995 auf sich warten.

Die vom Kultusministerium angestoßenen Handreichungen für den Primarbereich sind in allen Grundschulen des Landes NRW Gegenstand von Lehrerkonferenzen und anschließenden Pädagogischen Tagen. Sie versorgen die Kollegien mit Basisinformationen zu vielen, aber nicht allen Innovationen des neuen Erlasses und in Kürze zu Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs. Die Kollegien können aus dem Gesamtangebot zur Prävention und zum Abbau von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und zur Erweiterung persönlicher Handlungskompetenzen Bausteine auswählen. Bei der Vorbereitung und Durchführung der schulinternen Fortbildung sind jeweils Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen Schule zu beteiligen. So ist einerseits die Aussicht auf eine aktive Umsetzung der jeweils als relevant empfundenen Themenbereiche in die Praxis jeder Grundschule erhöht, andererseits kann es aufgrund der Wahlmöglichkeiten und der Aussparungen von Themenfeldern zu keiner wirklich umfassenden Sicht auf die Basisinnovationen des Erlasses kommen.

Das für den Erlass so wichtige Lernstrukturmodell und der erweiterte Lernbegriff werden in der Grundschulhandreichung nicht thematisiert. Fragen der organisatorischen Umsetzung der Fördermaßnahmen, der Erweiterung des Ermessensspielraumes bei der Leistungsfeststellung

und die Notwendigkeit der Evaluation und kollegialen Zusammenarbeit werden nicht erörtert. Das fehlende theoretische Hintergrundwissen zum veränderten Lernbegriff und die mangelnde Operationalisierung von Kriterien zur geforderten Schülerbeobachtung und Reflexion des eigenen Unterrichts erschwerten den Erwerb ausreichender Handlungskompetenzen, die für die Umsetzung aller Innovationen des LRS-Erlasses von 1991 erforderlich gewesen wären.

Einige dieser Punkte kommen in der erst 1995 erschienenen Handreichung für die Sekundarstufe I zum Tragen. So zum Beispiel das Strukturmodell des Lernens nach Betz-Breuninger, die „Kann-Vorschriften“ zur Leistungsfeststellung und -beurteilung und einige Möglichkeiten zur organisatorischen Umsetzung pädagogischer Maßnahmen - rudimentär auch für den Fremdsprachenbereich. Inhaltlich und methodisch widmet sich diese Handreichung dem Abbau von individuellen Rechtschreibschwierigkeiten und dem Aufbau einer positiven Lernstruktur. Risikofaktoren für eine LRS werden nicht dargestellt.

Gemeinsam ist beiden Handreichungen die Betonung der Notwendigkeit, alle lese-rechtschreibschwachen Kinder zu fördern und dabei das medizinische Modell einer Legasthenie zu negieren. Wissenschaftliche Hintergründe für die Veränderung werden nicht genannt oder nicht näher ausgeführt. Praxisanleitungen zu einer Lernanalyse nach dem neuen erweiterten Lernbegriff fehlen ebenso wie Anleitungen zu einer Evaluation des Förderunterrichts. Auffallend ist, dass in der Sekundarstufen I Handreichung der Abbau von Leseschwierigkeiten nicht thematisiert wird. Auch in der Primarstufenhandreichung war diesem Thema nur ein sehr kleiner Platz eingeräumt worden.

Da die Veröffentlichung der Handreichung für die Sekundarstufe I erst 1995 erfolgte, war die Ausgangslage für die Implementation der innovativen Gedanken des LRS-Erlasses 1991 in den weiterführenden Schulen sehr schwierig, zumal nur die Hauptschulrichtlinien und Deutschlehrpläne von 1989 bereits neuere Erkenntnisse, die auch dem Erlass zugrunde lagen, berücksichtigten. Für das Gymnasium, die Realschule und die Gesamtschule traten diese Änderungen in den Deutschlehrplänen erst 1993 bzw. 1998 ein, so dass die Lehrerschaft dieser Schulformen 1991 unzureichend oder gar nicht auf die innovativen Gedanken vorbereitet war. Die bis dahin geförderten Fortbildungen nach dem Fernstudiengang Legasthenie, die sich am Diskrepanzmodell orientierten, bzw. die mangelnde Verpflichtung, sich im Sekundarbereich überhaupt auf den Gebieten des Lesens und Rechtschreibens fortzubilden, machten die Lage nicht einfacher.

Erschwerend kam hinzu, dass für die im Erlass vorgesehene Erweiterung der Fördergruppen, die nunmehr *alle* rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler in einem Förderzeitraum vom 1. bis zum 10. Schuljahr umfassen sollte, keine über eine bereits bestehende Lehrerwochenstundenpauschale hinausgehenden personellen oder sächlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden.

Die Folgen einer offensichtlich unzureichenden Implementation des LRS-Erlasses von 1991 werden in einem Erfahrungsbericht des nordrhein-westfälischen Landesverbandes Legasthenie in NRW aus dem Jahre 2000 deutlich: Mangelnde Kenntnisse der Lehrerschaft und Schulleitungen oder selektive, z.T. willkürliche Auslegungen des Erlasses in den Schulen haben nach Meinung des Verbandes den innovativen Gedanken des LRS-Erlasses von 1991 wenig oder keinen Raum in der schulischen Praxis verschafft.

6 Der nordrhein-westfälische LRS-Erlass von 1991 aus Sicht des Jahres 2005

Wie erscheint der nordrhein-westfälischen LRS-Erlass von 1991 aus der Sicht des Jahres 2005? Entspricht er noch den Anforderungen der Zeit? Oder wurde er von Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung, Bildungspolitik und Schulwirklichkeit überrollt?

Um diese Fragen beantworten zu können, werden in einem ersten Schritt zunächst relevante neue Forschungsergebnisse dargestellt. Diese wurden in den 90er Jahren, dem „Jahrzehnt des Gehirns“, zumeist in den Neurowissenschaften gewonnen. Biologische Stützfunktionen des Lesens und Schreibens, Arbeitsweisen des Gehirns und messbare Hirnaktivitäten bei normalem und gestörten Schriftspracherwerb sind das Thema.

In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse der Leseforschung dargestellt. Die umfangreichen empirischen OECD-Studien PISA/ PISA E und PIRLS/IGLU aus den Jahren 2000 und 2003 werfen ein erhellendes Licht auf individuelle und soziale Faktoren, die Lesekompetenz beeinflussen können. Aussagen zur Risikogruppe der untersuchten Schülerinnen und Schüler aus der Primarstufe und Sekundarstufe, die die geringste Lesekompetenz zeigten, werden sowohl für die Bundesrepublik als auch für Nordrhein-Westfalen dargestellt und miteinander verglichen.

In einem dritten Schritt werden Handlungsfelder der Bildungspolitik beschrieben, die infolge dieser Studien kultusministeriell beschlossen wurden. Die bisher im nordrhein-westfälischen Schulwesen erfolgten Umsetzungen, die eine Förderung dieser Risikogruppen zum Ziel haben, werden auf veränderte Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit gefährdeten Schülerinnen und Schülern hin betrachtet. Mit Hilfe der Kerngedanken einer weiteren OECD-Studie sollen Grenzen, die bestehende unhinterfragte Strukturen - besonders im Sekundarbereich - diesen pädagogischen Entwicklungen setzen, deutlich gemacht werden.

In einem vierten Schritt wird die LRS-Erlasslage von 2005 in allen 16 Bundesländern auf Übereinstimmungen und Divergenzen hin untersucht. Was den nordrhein-westfälischen Erlass mit anderen Erlassen verbindet oder von ihnen unterscheidet, soll auf diese Weise deutlich werden, ebenso die Pluralität in der Bildungspolitik der Länder.

In einem fünften Schritt werden die Grundsätze der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2003 auf ihren Beitrag zur Vereinheitlichung der LRS-Erlasslage in der Bundesrepublik hin

analysiert. Abschließend wird gefragt, was den nordrhein-westfälischen Erlass von den KMK-Grundsätzen unterscheidet. Eine Zusammenfassung schließt das Kapitel ab.

6.1 Neue Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften zur LRS

Die größten Fortschritte zur LRS-Forschung wurden nach 1990 auf neurowissenschaftlichem Gebiet gemacht. Neben traditionellen Untersuchungsmethoden haben hier sich erstmals durch die neuen bildgebenden Verfahren in größerem Umfang Beobachtungen hinsichtlich der Hirnaktivitäten während des Sprechens, Lesens und Schreibens machen lassen. Weitere Untersuchungen zu sprachlichen und schriftsprachlichen Informationsverarbeitungs- und Speicherprozessen lieferten neue Erkenntnisse zu vermutlich gravierenden Ursachen und Auslösern einer Lese-Rechtschreibschwäche. Auch genetische Ansätze wurden weiterverfolgt.

Eine nach ICD 10 umschriebene LRS lässt sich neurowissenschaftlich nach Beckenbach als „kombinierte, intermodale und interhemisphärische Störung in der Übersetzung von sprachlicher und visueller Information“ bezeichnen (Beckenbach, 2000).

Einige Untersuchungen in den 90er Jahren gaben zahlenmäßige Hinweise auf mögliche Störfelder. So stellte Schydlo (1993) fest, dass 54% von 100 unselektierten Kindern aus einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis mit LRS fehlhörig waren, weitere 13% hatten andere auditive Wahrnehmungsstörungen, 47% wiesen grobmotorische Störungen auf, nur 20 Prozent hatten hyperkinetische Störungen, 16% hatten feinmotorische, 14% visuelle Störungen. An anderer Stelle werden zwischen 30 bis 70% aller lese-rechtschreibschwachen Kinder als auch sprachlich entwicklungsauffällig beschrieben (Beckenbach, 2000, 138). Übereinstimmung scheint darin zu bestehen, dass die häufigste Ursache eine Wahrnehmungsstörung im auditiven Bereich zu sein scheint. Nicht neurowissenschaftliche Untersuchungen an Vorschulkindern deuteten bereits an, dass die phonologische Bewusstheit eine zentrale Rolle im Schriftspracherwerb spielt. So wiesen u.a. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann (1994); Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (1993); Marx, Jansen, Mannhaupt & Skowronek (1993); Schneider, Stefanek & Dotzler (1997); Schneider, Vise, Reimers & Blaesser (1994); Schneider, Küspert, Roth, Vise & Marx (1997); Schneider, Ennemoster, Roth & Küspert (1998) (zit. nach Beckenbach, 2000) anhand von Längsschnittstudien im deutschen Sprachraum nach, dass wichtige Komponenten der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter Prediktoren für den Erfolg im Lesen und

Schreiben in der 2. und 3. Klasse der Grundschule darstellen. Schwächen in diesen Bereichen in der Vorschulzeit ziehen in aller Regel Schwächen im Schriftspracherwerb nach sich.

Im Folgenden soll zunächst ausgeführt werden, welche Hirn- und Wahrnehmungsfunktionen, die der sprachlichen Verarbeitung und Speicherung dienen, seit 1990 näher untersucht wurden und welche Auswirkungen Fehl- und Unterfunktionen in diesen Bereichen für den Schriftspracherwerb nach sich zu ziehen scheinen. Die Darstellung beginnt mit dem auditiven Bereich, da dieser von offensichtlich zentraler Bedeutung für eine LRS ist. Es folgen der visuelle, visuomotorische und der kinästhetisch-artikulatorische Bereich. Jeweils inkludiert ist die Rolle, die sinnesspezifische Gedächtnisstützfunktionen und Aufmerksamkeit bei der Informationsverarbeitung spielen.

6.1.1 Störungsfelder im Bereich der auditiven Informationsverarbeitung und Speicherung

Der Erwerb phonologischer Bewusstheit, die eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lesen und Schreiben darstellt, wird maßgeblich durch die auditive Informationsverarbeitung und Speicherung beeinflusst. Unter phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne, die bereits im Kindergartenalter bei normaler Entwicklung gut ausgeprägt ist, versteht man die Bewusstheit eines Kindes dafür, dass unsere gesprochene Sprache in größere Einheiten aufgeteilt werden kann - Sätze in Wörter und Wörter in Silben. Kinder können auch einzelne Sprachlaute benennen, sie von Geräuschen unterscheiden, sie können Anlaute und Reimwörter erkennen.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne umfasst die Fähigkeiten, die für die Erkenntnis des phonologischen Prinzips unserer Schriftsprache und eine entsprechende Phonem-Graphem Zuordnung unumgänglich sind. Kinder lernen in der Regel im ersten Schuljahr, die Lautgrenzen innerhalb eines Wortes zu hören, die Lautbildung einer entsprechenden Mundstellung zuzuordnen, die Laute (Phoneme) bei kurzen Wörtern zu analysieren und wieder zu synthetisieren. Sie können Wortlängen unterscheiden und Wörter nach der Lautanzahl gruppieren, wie auch Einzellaute innerhalb eines Wortes isolieren. Dabei wachsen die kognitiven Anforderungen an ein Kind, je kleiner die zu erkennenden sprachlichen Einheiten sind. Bei den Phonemen fällt das Hören, Erkennen, Lesen und Schreiben von Vokalen Kindern leichter als das von Konsonanten oder Konsonantengruppen (Beckenbach, 2000). Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass Vokale durch Sinustöne eindeutiger zu

identifizieren sind und energiereiche Frequenzen haben, während die meisten energie-schwachen Konsonanten als Geräusche schlechter zu identifizieren sind.

Etwa ein Drittel der Erstklässler durchschaut zu Schulbeginn die phonologische Struktur von Wörtern noch nicht (Beckenbach, 2000). Besonders fehlhörige Kinder haben hier große Schwierigkeiten. Wie Esser (1990) und Wurm-Dinse (1995) feststellten, haben Kinder, die unter einer mittelschweren oder schweren zentralen Hörverarbeitungsschwäche leiden, Probleme mit der Artikulation von Konsonantenhäufungen bei Wörtern, können bestimmte Lautverbindungen nicht aussprechen oder vertauschen stimmhafte und stimmlose Laute mit gleichem Artikulationsort, weil ihnen die Hörkontrolle für die korrekte Aussprache fehlt. Für die korrekte Wahrnehmung von Sprache sind zentrale intra- und intermodale Hörfunktionen notwendig, die bei fehlhörigen Kindern mehr oder minder schwach ausgeprägt sind. Da ihr Lautheitsempfinden gestört ist, weil sie Stör- und Hintergrundgeräusche nicht zentral herunterregulieren können, haben diese Kinder große Probleme, Sprache in einem mit Geräuschen vollen Klassenraum herauszuhören. Ihnen fehlt die Orientierungsmöglichkeit für den Entstehungsort von Geräuschen, das sogenannte Richtungshören. Zudem können sie nur ein Geräusch oder eine Sprachquelle im Raum identifizieren, verfügen also über kein dichotisches Hörvermögen. Da im Schulunterricht Nebengeräusche im Klassenraum sehr häufig sind, haben diese Kinder im Unterricht erhöhte Probleme, die Stimme des Lehrers ausreichend wahrzunehmen (Barth, 2003).²⁵⁶

Aber nicht nur die exakte Sprachwahrnehmung ist erschwert, bereits die rhythmische Gliederung von Wörtern in Silben wird nur verwaschen wahrgenommen. Damit gelingt die Speicherung der häufigst wiederkehrenden Segmente unserer Sprache nicht sicher. Dies erschwert den Fortschritt beim Lesen und Schreibenlernen erheblich.

Man unterscheidet bei der Speicherung sensorischer Eindrücke traditionellerweise gemäß eines zeitabhängigen Kontinuums das Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG), das Kurzzeitgedächtnis (KZG), welches auch als Arbeitsgedächtnis bezeichnet wird, und das Langzeitgedächtnis (LZG). Das UKZG hat eine hohe Kapazität für alle sinnesspezifischen Eindrücke, aber die Gedächtnisspuren zerfallen wieder extrem schnell. Die größte Schwierigkeit, z.B. auditive oder visuelle Informationen genau und korrekt aufzunehmen, bestehen für das UKZG in den

²⁵⁶ „Messungen in Schulklassen haben ergeben, dass sich die verschiedenen Störgeräusche.....zu einem Geräuschpegel von etwa 50dB addieren, während die Stimme der Lehrperson die Kinder nur mit einem Schallpegel von 65 dB erreicht.“ Barth (2003, .91)

sogenannten Maskierungen. Als Masken bezeichnet man Reize, die die Informationsverarbeitung unterbrechen oder zumindest beeinträchtigen. Haben z.B. bei Lautfolgen nachfolgende Töne einen ähnlichen Klang, so können diese wie Masken wirken und es dem Leser oder Schreiber erschweren, den Signalcharakter des Ziellautes zu bestimmen, so dass es zu einer Fehlkodierung im KZG kommen kann.

Zudem kann die Ordnungsschwelle, d.h. die Zeitspanne, die zwei Hörreize mindestens zeitlich auseinanderliegen müssen, um getrennt wahrgenommen und vom Hörer in eine zeitliche Reihenfolge gebracht zu werden, bei lese-rechtschreibschwachen Kindern erhöht sein. So hatte nach einer Untersuchung von Steinbüchel, Wittmann & Landauer (1997) eine Untergruppe von LRS-Kindern eine auffällig erhöhte Ordnungsschwelle. Allerdings ist die Bedeutung dieses höheren auditiven Schwellenwertes als Ursache für LRS umstritten und konnte wissenschaftlich noch nicht erhärtet werden (Beckenbach, 2000). Die Rolle des auditiven KZG scheint wesentlich wichtiger zu sein.

Im Gegensatz zum UKZG hat das KZG nur eine mittlere Kapazität, dafür aber eine höhere Beständigkeit und kann kategorisieren, Muster erkennen, diskriminieren, selektieren und kodieren. Es stellt unser Bewusstsein für Gedanken und Informationen dar und ist als dynamischer Arbeitsspeicher nach Baddeley (1997) nicht nur für die reine Wahrnehmung, sondern auch für Kontroll- und Steuerungsprozesse zuständig, hilft uns Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen.

Neben der Filterung und Transformation von sensorischen Eindrücken gelingt es uns, im auditiven KZG einen akustischen Eindruck durch ständiges lautes Memorieren präsent zu halten – so wiederholen wir z.B. eine neue Telefonnummer, die wir uns merken wollen, so oft, bis wir sie gelernt haben, bzw. Gelegenheit haben, sie aufzuschreiben. Man spricht in diesem Fall von einer phonologischen Schleife, die als spezielle Memorierungsfunktion dient, bis eine Kodierung erfolgt und eine erfolgreiche Weiterleitung an das Langzeitgedächtnis möglich ist. Ohne diese Schleife beträgt die Speicherkapazität bis ca. 20 sec. Dies reicht in der Regel für sieben (plus/minus zwei) Informationseinheiten aus (Barth, 2003).

Das LZG kann man als einen sehr beständigen Speicher für visuelle, auditive, motorische und sensorische und sensomotorische Informationen verstehen. Es ist relativ zeitstabil und störresistent. Die Speicherung geschieht durch biochemische Vorgänge, die z.B. intrazelluläre Veränderungen oder neue Synapsenbildungen hervorrufen. Dabei geht man heute davon aus, dass spezielle Speichersysteme für spezifische Gedächtnisleistungen zuständig sind. So fallen

intraindividuell Gedächtnisleistungen für auditiv-sprachliche, visuell-figürliche und taktil-kinästhetische Bereiche durchaus unterschiedlich aus.

Außerdem unterscheidet man zwischen deklarativem und nicht deklarativem (prozeduralen) Gedächtnis.²⁵⁷ Beide Gedächtnisarten werden von Kolb und Wishaw (1996) als explizites und implizites Gedächtnis beschrieben. Sie unterscheiden sich hirnhysiologisch hinsichtlich der jeweiligen Schaltkreise. Während das explizite Gedächtnis für bewusste Erinnerungen von z.B. Wortbedeutungen, invarianten Phonemen und Graphemen zuständig ist, speichert das prozedurale Gedächtnis z.B. Sprech- und Schreibbewegungen. Es dient somit als wichtige Gedächtnisstütze für die Produktion von Wort und Schrift. Für das Erkennen und die Reproduktion von Phonemen, Phonemverbindungen und Wörtern beim Lesen und Schreiben werden die Inhalte des expliziten und impliziten Gedächtnisses wiederum im KZG benötigt. Dort werden z.B. während des Lesens phonologische Codes aus dem LZG den visuellen Mustern eines Buchstabens, einer Silbe oder eines Wortes hinzugefügt, beim Schreiben verläuft der Prozess umgekehrt. Die implizit gespeicherten Artikulations- und Schreibbewegungen unterstützen diese Prozesse.

Serielle Leistungen des Gedächtnisses sind bei auditiv wahrnehmungsgestörten, wie z.B. fehlhörigen Kindern, nur eingeschränkt möglich. Befunde in entsprechenden Tests, z.B. im Mottier-Test, in dem Kinder mehrere sinnlose Silbenfolgen wiederholen müssen, zeigten an, dass auditiv wahrnehmungsgestörte Kinder hier eindeutig unterlegen sind und eine eingeschränkte auditive Gedächtnisspanne im Vorschulalter oder zu Schulbeginn ein wichtiger Prediktor für eine zukünftige LRS ist.²⁵⁸ Hinzu kommt, dass nicht nur die serielle Leistung eingeschränkt ist, sondern auch die Simultankapazität. Auditiv wahrnehmungsgestörte Kinder können sich nicht gleichzeitig auf Inhalt und Reihenfolge konzentrieren.²⁵⁹ Viele Lese- und vor allem Rechtschreibfehler, zeigen an, dass sie z.B. alle Buchstaben, aber nicht die korrekte Reihenfolge behalten. Wichtig ist weiterhin, dass der auditive Gedächtnisspeicher selbst in Subbereichen noch differenziert und so z.B. intraindividuell ein unterschiedliches

²⁵⁷Barth (2003) bezeichnet das Gedächtnis für Fakten und Ereignisse und Strategien als deklarativ, unbewusste Gedächtnisprozesse für kognitive und motorische Gedächtnisinhalte als nicht deklarativ und lehnt sich dabei an Baddeley (1986) an.

²⁵⁸Beckenbach (2000) zitiert hier die Ergebnisse einer Untersuchung des Logopädischen Dienstes Basel aus dem Jahre 1978 für 415 unausgelesene Kinder sowie 3000 Einzel-Legasthenieabklärungen.

²⁵⁹Beckenbach (2000) verweist auf einen entsprechenden Vortrag, der von Dietel, B. Kassel, H. auf dem 8. Bundeskongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1988 in Kiel gehalten wurde: Basale Funktions- und Teilleistungsdiagnostik mit der Experimentalform der TÜKI – Neue Möglichkeiten und Perspektiven für die Diagnose und Therapie von lese-rechtschreibschwachen Kindern.

Erinnerungs- und Reproduktionsvermögen für die Wiederholung von Geschichten oder Zahlenfolgen, Satz- oder Wortfolgen besteht. Diese Tatsache hat erhebliche Folgen für eine Therapie. Sie macht z.B. deutlich, dass es bei einem spezifischen Ausfall unsinnig wäre, ein allgemeines Konzentrations- und Gedächtnistraining anzusetzen.

Zudem scheint das auditive Gedächtnis, das eng mit dem artikulatorischen rückgekoppelt ist, beim Lesen und Schreiben von höherer Bedeutung zu sein als z.B. das visuelle. Das phonologische Prinzip unserer Sprache erfordert sowohl das Erlernen der Phonem-Graphementsprechung, wie deren korrekte Speicherung. Selbst geübte Leser und Schreiber, die nur anhand weniger „Schlüsselinformationen“ kodieren und rekodieren - OEDR WSEIO KNÖNEN SEI DEIESN STAZ LSEEN, OWHOBL DIE BCUTHSAEBN NCHIT IN DER RITHCIEGN RIEHNEFOGLE SHETEN? - brauchen ein exaktes phonologisches Gedächtnis. Geübte Leser können lediglich aufgrund der von ihnen genutzten Informationseinheiten (z.B. nur Anfangs- und Endbuchstaben von Wörtern (s.o.), redundanter Wortsegmente und grammatisch-syntaktischer Kenntnisse) wesentlich mehr Wörter und Sätze in derselben Zeitspanne lesen und schreiben als ein Anfänger. Sie können selbst komplizierte Satzstrukturen schneller lesend erfassen, da sie diese einerseits im LZG gespeichert haben, wie auch Wörter und Satzteile, die die jeweilige Speicherfähigkeit des KZG überschreiten, aufgrund ihrer Kenntnisse richtig ergänzen können.

Die Speicherung im LZG konnte auch bei geübten Lesern aufgrund des phonologischen Prinzips unserer Sprache nur durch einen exakten phonologischen Kode für Buchstaben und Buchstabenverbindungen nach dem Redundanzprinzip entstehen. Sichere Speicherungen im LZG - auch als semantische, phonologische und visuelle Lexika bezeichnet - gewinnen bei geübten Lesern zunehmend an Autonomie, die Inhalte der Lexika können quasi „automatisch“ abgerufen werden und lassen die Aufmerksamkeit für andere Prozesse frei. Beim Anfänger ist dagegen die Aufmerksamkeit voll an das Erkennen der einzelnen Phonem-Graphem-entsprechungen gebunden und bleibt beim lese-rechtschreibschwachen Kind an diese fixiert. Autonome Lexika entwickeln sich nur bruchstückhaft, der Lese- und Schreibprozess kann nicht oder nicht ausreichend automatisiert werden. Da selektive Aufmerksamkeit zudem nie zwei bewusst durchgeführten Prozessen zugleich gelten kann, steht dem lese-rechtschreibschwachen Kind keine Kapazität für Inhalt und Stil eines Textes zur Verfügung, solange es sich noch voll auf das Erlesen oder Rechtschreiben eines Textes konzentrieren muss. In diesem Zusammenhang sei noch einmal an die bereits referierte Untersuchung Warnkes von

1990 erinnert. Danach ist die Aufmerksamkeitsspanne selbst bei lese-rechtschreibschwachen Kindern nicht verkürzt. Die Aufmerksamkeit steigt bei der Aufgabenbearbeitung zu früh auf ein Höchstlevel an, um dann nach einer normalen Spanne wieder zu sinken, und dies natürlich dann zu einem früheren Zeitpunkt als bei der Kontrollgruppe, deren Kurve wesentlich langsamer ansteigt. Die die typische Fehlerhäufung am Ende eines Diktates wäre dann nicht durch eine allgemeine Konzentrationsschwäche lese-rechtschreibschwacher Kinder zu erklären, sondern durch fehlerhaft gesteuerte Aufmerksamkeit. Auch Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1998) halten die Hypothese, dass lese-rechtschreibschwache Kinder aus mangelnder Motivation oder durch größere Anfälligkeit für Ablenkungen Probleme haben, für falsch. Vorzeitige Ermüdung trete auf, weil diese Kinder sehr große Anstrengungen aufwenden müssen, um die geringe Automatisierung vieler basaler Fertigkeiten zu kompensieren.²⁶⁰

6.1.2 Störungsfelder im Bereich der visuellen Informationsverarbeitung und Speicherung

Warnke hatte bereits 1990 eine signifikant starke Verlangsamung in der Verarbeitung visueller Lichtreize bei lese-rechtschreibschwachen Kindern festgestellt. Die zentrale visuelle Weiterverarbeitung schien damit gestört, in der Folge auch das visuelle Reihen- bzw. Symbolfolgedächtnis (Warnke, 1990) (vgl. Kap. 2.4.4.2 dieser Arbeit).

Weitere Untersuchungen, die die Voraussetzungen visuell perceptiver Leistungen überprüften, wie beidäugiges Sehen, Blicksteuerung bei der Fixierung von Gegenständen und Verfolgung von Bewegungen, ergaben für lese-rechtschreibschwache Kinder folgende Befunde: 80% von Schülern, die wegen Lernschwierigkeiten eine Beratungsstelle aufgesucht hatten, litten unter einem leichten verdeckten Schielen, d.h. sie erzeugten inkongruente Netzhautbilder. Folgen dieses latenten Schielens sind eine starke Ermüdung der Augen, Kopfschmerzen und verschwommenes Sehen. Besonders klein gedruckte Lesetexte machen den betroffenen Kindern sehr zu schaffen.

Hinsichtlich der Blicksteuerung zeigten Kinder mit Leseschwierigkeiten andere Augenfolgebewegungen als Kontrollpersonen. Sie fixierten die Ziele mit stark wechselnden Reaktionszeiten und erreichten mit ihren Blicksprüngen (Sakkaden) oft die anvisierten Ziele

²⁶⁰ Die Autoren sprechen sich für eine Differenzierung des Konstruktes der Aufmerksamkeitsstörung aus, die Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen, von der Motorik bis zur Verwendung multipler Codes im Gedächtnis erklären kann.

Auch W. Beckenbach (2000) weist für fehlhörige Kinder auf Ermüdung durch zu große Anstrengung beim Zuhören hin, die nicht mit Konzentrationsschwäche verwechselt werden dürfte.

nicht. Außerdem zeigte ein Teil von ihnen reflexartige Sakkaden. Diese Kinder steuerten ihre Blickbewegungen nicht willentlich auf geeignete Fixationspunkte, wie dies gute Leser taten und hatten mehr regressive als progressive Sakkaden (vgl. Fischer, 1997; Fischer & Biscaldi, 1995; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, 260).

Nun lässt sich fragen, ob die ineffiziente Blicksteuerung Ursache einer LRS oder Folge mangelnder kognitiver Strategien oder Gedächtnisspuren ist, die den Leser z.B. ungeeignete, nicht redundante Wortteile fixieren lässt. Möglichkeiten einer neuronalen Verarbeitungsschwierigkeit durch Nervenbahnen, die aufgrund von Anomalien Blicksprünge nur unzureichend unterdrücken können, könnten ebenfalls vorliegen (Breitmeyer, 1995). Die Widersprüchlichkeit der diesbezüglichen Forschungslage zeigt sich in einem Aufsatz von Skottun und Parke (1999).

Die Autoren widerlegen nach der Berücksichtigung neuester Forschungsergebnisse eine grundlegende theoretische Annahme der bis dato vorherrschenden magnozellulären Defizit-Theorie, die Breitmeyer (1993) für dyslektische Kinder aufstellte. Nach dieser Theorie müsste das magnozelluläre System der Sehbahn - hochempfindlich für schnelle Bewegungen, Stimuliwechsel und unterschiedliche Helligkeitsstufen - während der Sakkaden das parvozelluläre System - zuständig für Farben und die Diskrimination feiner räumlicher Details - unterdrücken. Damit wäre nur während der Fixationsphase die Detailerfassung von Stimuli möglich. LRS sei als Resultat eines Defizits im magnozellulären System der Sehbahn zu verstehen, also einer zu häufig oder irregulär unterbrochenen Fixation von Schriftsymbolen. Skottun und Parke belegen mit sechs von ihnen zitierten Untersuchungsergebnissen, dass der Sachverhalt genau umgekehrt zu sein scheint: Das parvozelluläre System in der Sehbahn unterdrückt während der Sakkaden das magnozelluläre, wobei die Ursache der Unterdrückung noch ungeklärt ist. Die Autoren benennen noch weitere widersprüchliche Ergebnisse in der Untersuchung zur magnozellulären Defizit-Theorie, die das Pro und Contra widerspiegeln. Unwidersprochen bleibt auch bei ihnen, dass zumindest eine Subgruppe von lese-rechtschreibschwachen Kindern an Defiziten der Blicksteuerung leidet.

Während die Fixation von Einzelsymbolen dabei meist noch gelingt, versagen lese-rechtschreibschwache Kinder bei Symbolfolgen, also seriellen Leistungen. Dies Versagen steigert sich erheblich, sobald die visuellen Reizketten eine verbale Umkodierung zulassen, also zu Pseudobuchstaben- oder Buchstabenfolgen werden. Daraus lässt sich schließen, dass der

Prozess der verbalen Umkodierung stärker gestört ist als der der visuellen Wahrnehmung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998).²⁶¹

Nur bei einer kleinen Teilgruppe von Kindern ergaben Untersuchungen bereits eine verringerte visuelle Diskriminationsfähigkeit hinsichtlich des präzisen Erfassens figuraler Unterschiede (Beckenbach, 2000).²⁶² Die bisherigen Forschungsergebnisse zu einzelnen Funktionsstörungen bei visuellen Verarbeitungsprozessen lassen jedenfalls keine eindeutige Interpretation zu, sie werden kontrovers diskutiert und legen Beckenbachs Fazit, „dass zur Klärung der spezifischen Rolle und der Kausalität der visuellen Informationsverarbeitung noch weitere Forschungsarbeiten notwendig erscheinen“, nahe (Beckenbach, 2000, S. 94).

6.1.3 Störungsfelder im Bereich der senso- und visomotorischen Informationsverarbeitung und Speicherung

Eine Anzahl von Autoren betont die Bedeutung der sensomotorischen Grundlagen der kindlichen Entwicklung für den Schriftspracherwerb (Ayres, 1984; Kossow & Hoffmann, 1994; Luria, 1992). Sensomotorische Wahrnehmungsfähigkeiten entwickeln sich in der frühen Schwangerschaft und sind bereits mit zweieinhalb Jahren ausgereift. In der Literatur wird zwischen dem taktilen Bereich der Tast- und Berührungswahrnehmung, dem kinästhetischen Bereich der Lage- und Bewegungswahrnehmung und dem vestibulären Bereich der Gleichgewichtswahrnehmung unterschieden. Alle Wahrnehmungsbereiche sind eng untereinander, mit anderen Hirnregionen und auch mit dem visuellen und auditiven Wahrnehmungsbereich vernetzt, so dass Funktionsstörungen in einem Bereich sich auf viele andere Bereiche auswirken können.

Welche Einflüsse auf den Schriftspracherwerb sind bekannt? Im taktilen Bereich ist Überempfindlichkeit z.B. oft mit einer Überempfindlichkeit hinsichtlich der Lautstärke von Geräuschen gekoppelt. Sie dürfte damit u.a. bei Fehlhörigen anzutreffen sein, deren Problematik bezüglich der phonematischen Diskriminationsfähigkeit und auditiven Merkspanne bereits geschildert wurde.

²⁶¹Die Autoren halten die lange Zeit vorherrschende Ansicht, dass Mängel der visuell-räumlichen Perzeption die dominierenden Ursachen für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind, für überholt und weisen darauf hin, dass insbesondere die Untersuchungen von Vellutino, F. R.: *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1979, den Nachweis erbracht haben, dass geringen Leistungen bei visuell-räumlichen Aufgaben in vielen Fällen ein Problem der verbalen Kodierung zugrunde liegt.

²⁶²Beckenbach referiert Teilergebnisse der Wiener Längsschnittuntersuchung von Klicpera (1985). Hier tauchten nur bei einer Untergruppe von Kindern (bei denen im HAWIK R der Verbal IQ größer als der Handlungs IQ war) im Mosaiktest Schwierigkeiten bei der Erfassung und Speicherung von Positionsinformationen auf.

Im kinästhetischen Bereich erhält und verarbeitet das Gehirn Informationen über die Stellung der Gelenke, Glieder und Körperteile zueinander, über die Richtung und Geschwindigkeit von Bewegungen und die notwendige Kraftdosierung. Ist dieser Wahrnehmungsbereich gestört, so können sich Grob- und Feinmotorik nicht altersgemäß entwickeln. Dies gilt nicht nur für das Erlernen komplizierter Bewegungsabläufe beim Schreiben, sondern auch und vor allem für die Sprechmuskulatur im Mundbereich. Entwickeln Kinder hier kein normales Empfinden für die Artikulation, so verringert sich die für das Lesen und Schreibenlernen so wichtige Stützfunktion eines exakten artikulatorischen Bewegungsgedächtnisses und die Automatisierung der Phonem-Graphemzuordnung kann sich extrem verlangsamen. Ist eher die Feinmotorik der Hand und die Auge-Hand-Koordination (Visuomotorik) gestört, so erfordert die Schreibbewegung oft die ganze Aufmerksamkeit des Kindes, für die inhaltliche oder die rechtschreibmäßige Bearbeitung eines Textes steht zeitgleich keine Energie mehr zur Verfügung. Oft wird durch mangelnde Übung und Schreibflüssigkeit eine Buchstabengestalt nur unzureichend über das Bewegungsgedächtnis gespeichert und damit fehlt wiederum die wichtige sensomotorische Unterstützungsfunktion, um zu automatisierten Abläufen beim Schreiben zu kommen.

Das vestibuläre System liefert unserem Gehirn Informationen über Lage- und Haltungsveränderungen, Dreh- und Fortbewegungen unseres Körpers. Es reguliert die Stellung des Kopfes zum Körper, hilft uns bei der Aufrechterhaltung des Körpers, der Raumorientierung und stellt reflexartig unser Gleichgewicht z.B. beim Laufen und Springen her. Damit schafft es die wesentliche Voraussetzung für eine normale Bewegungsentwicklung. Nach Ayers führen Störungen im sensomotorischen Bereich zu Körperschemastörungen, so dass Kinder z.B. beim Schreiben die Körpermittellinie nicht überkreuzen können, und zu Bewegungsplanungsstörungen, sogenannten Dyspraxien (Ayers, 1984) neigen. Normalerweise entwickelt ein Kind aufgrund seiner Bewegungserfahrungen eine Vorstellung davon, wie Handlungsabläufe geplant und durchgeführt werden können. Mit zunehmender Übung und Entwicklung können dann äußere Handlungen verinnerlicht werden, das Kind kann sich einen Handlungsablauf vorstellen und die einzelnen Handlungsschritte strategisch planen. Bewegungsplanungsstörungen können bereits im Vorstellungsablauf gestört sein, d.h. ein Kind kann für eine Tätigkeit keine geeignete Strategie entwickeln. Sie können aber auch, trotz strategisch richtigen Denkens und Planens die motorisch korrekte Umsetzung in der Handlungsebene verhindern. Den Kindern fällt es schwer, sich die Koordinationsmuster neu erlernter Bewegungsfolgen einzuprägen und zu behalten. Treten zusätzliche Anforderungen

auf, gelingt oft sogar die Ausführung bereits beherrschter Bewegungsmuster nicht mehr (Barth, 2003). Die fehlende Automatisierung bindet wiederum die Aufmerksamkeit, die für andere Bereiche dann nicht mehr zur Verfügung steht.

6.1.4 Störungsfelder in der Aktivität von Hirnregionen beim Leseprozess

Interessant sind in diesem Zusammenhang zwei internationale Studien von 1999 und 2001, die sich mit Hirnaktivitäten bei Leseleistungen in lautgetreuen und weniger lautgetreuen Orthographien befassten. Durch Aufnahmen mit Positron Emissions Tomographen (PET Scans) wurden Hirnstoffwechselaktivitäten beim lauten und leisen Lesen sichtbar und konnten verglichen werden.

In der 2001 veröffentlichten Studie untersuchten Mitarbeiter von Universitäten und Instituten in London, Mailand und Toulouse 72 Personen - je 36 Studenten mit und ohne Dyslexie, von denen jeweils 12 italienische, französische oder englische Muttersprachler waren (Paulesu et al., 2001). Durch diese Studie sollte erforscht werden, ob sich selbst im Erwachsenenalter und bei Erreichung eines hohen Bildungsniveaus Dyslexie durch andersartige, von einer Kontrollgruppe abweichende neurologische Verarbeitungswege im Gehirn auszeichnet.

Die erste Studie von 1999 verglich Testleistungen und Hirnstoffwechselaktivitäten von je 36 Studenten aus London und Mailand ohne Leseprobleme bei lautem und stillen Lesen (Paulesu et al., 2000). Es wurde deutlich, dass sich, je nachdem, ob eine Sprache lautgetreu ist (wie die italienische, in der die 25 Phoneme der Sprache durch nur 33 Grapheme dargestellt werden können) oder extrem nicht lautgetreu (wie die englische, in der 40 Phoneme auf 1120 Wege graphemisch dargestellt werden können), das Aktivitätsniveau in den Sprachverarbeitungsregionen des Gehirns verändert. Im interkulturellen Vergleich von Schulkindern war zuvor deutlich geworden, dass durch die hohe Phonem-Graphem-Entsprechung einer Sprache bis zu 92% italienischer Kinder nach nur 6 Monaten Schulzeit korrekt einen Wortlese-Test bestanden.²⁶³ Englische Schul Kinder brauchten wesentlich länger. Sie lasen im Vergleich zu deutschen Schulkindern selbst nach 3 Schuljahren noch wesentlich ungenauer und langsamer.²⁶⁴

²⁶³ Die Autoren beziehen sich hier auf eine Studie von Cossu, G., Gugliotta, M & Marshall J. : Acquisition of reading and written spelling in transparent orthography: Two non parallel processes? In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 9-22 , 1995

²⁶⁴ Die Autoren beziehen sich auf 2 Studien, die Leistungen deutscher und englischer Schul Kinder verglichen:

Für die Überprüfung einer sicheren Phonem-Graphem Zuordnung eignet sich das laute Lesen von Pseudowörtern, bei denen kein Bedeutungswissen aus dem semantischen Lexikon den Leseprozess erleichtern kann. Erwartungsgemäß waren 1999 die italienischen Studenten schneller beim lauten Erlesen von Wörtern wie auch von Pseudowörtern als englische, wenn auch beide Gruppen insgesamt beim Erlesen von Pseudowörtern etwas langsamer waren, als beim Erlesen von Wörtern. Interessant waren die PET Aufnahmen, die von beiden Gruppen beim lauten Lesen und stillen Lesen gemacht wurden. Sie zeigten Hirngebiete, die bei beiden Sprachen während des lauten und leisen Lesens aktiv war. Die Mehrzahl der links-hemisphärischen Gebiete war aktiver bei Pseudowörtern als bei Wörtern.

Interkulturelle Unterschiede wurden lediglich in unterschiedlichen Aktivierungsgraden in den Hirnregionen deutlich. So zeigten die Italiener größere Aktivierungen im Planum temporale, das für die phonologische Verarbeitung zuständig ist. Die Engländer aktivierten dagegen - besonders beim Lesen von Pseudowörtern - stärker das inferiore basale temporale Gebiet und den anterioren Teil des inferioren frontalen Gyrus. Dies sind Hirnregionen, die für Objektbenennungen, Namen und Wortbedeutungen zuständig sind. Damit scheint die phonologische Verarbeitung bei den Italienern einen bedeutsameren Raum in der allgemeinen Sprachverarbeitung einzunehmen, während es bei den Engländern die semantisch orthographische Verarbeitung zu sein scheint.

Die Autoren weisen darauf hin, dass diese erste interkulturelle anatomische Information eine differente Verarbeitung von komplexer/nicht lautgetreuer und einfacher/lautgetreuer Orthographie im Gehirn aufzeigt. Es gibt mithin eine physiologische Basis für das beobachtbare Verhalten, in diesem Fall das schnellere und flüssigere Lesen der Italiener.

Interessant ist auf diesem Hintergrund die Studie von 2001, in der dyslektische Studenten aus England, Frankreich und Italien mit entsprechenden Kontrollgruppen verglichen wurden. Mit Französisch war eine ebenfalls nicht sehr lautgetreue Sprache einbezogen. Jeder der beteiligten Studenten wurde 12 PET Scans unterzogen, während er laut zweisilbige Wörter und Pseudowörter las und dieselben Aufgaben des stillen Lesens erfüllte wie in der o.a. Vorgängerstudie. Die Durchschnittsleistungen wiesen wieder die schon o.a. nationalen Unter-

Landerl, K., Wimmer, H. & Frith U.: The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition* 63, 315-334, 1997 und Frith, U., Wimmer, H. & Landerl, K.: Differences in phonological recording in German and English-speaking children. *Scientific Study of Reading* 2, 31-54, 1998

schiede bei den guten Lesern auf, wobei bei den Franzosen die hör- und sehbaren Leistungen und die gemessenen Hirnaktivitäten denen der Engländer glichen.

Bei den Dyslektikern zeigte sich dagegen Folgendes: Beim lauten Lesen waren die Italiener hörbar im Vorteil, sie lasen Wörter und Pseudowörter fehlerfreier als die Engländer und Franzosen. Allerdings wichen alle dyslektischen Teilnehmer - gleich welcher Nationalität - signifikant beim lauten Lesen und phonologischen Aufgaben von ihren Kontrollgruppen ab. Erstaunlicherweise zeigten sich im Durchschnitt keinerlei nationale Unterschiede bei den PET Scans aller dyslektischen Teilnehmer. Reduzierte Aktivität im linken superioren, mittleren und inferioren temporalen Cortex und im mittleren okzipitalen Gyrus zeichnete die PET Scans aller Dyslektiker aus. Dies waren gerade die Regionen, in denen die normal Lesenden die höchsten Aktivierungen hatten. Reduzierte Aktivität in diesen Gebieten waren bereits in drei anderen PET-Untersuchungen von englisch und finnisch sprechenden Dyslektikern gefunden worden.²⁶⁵

Die Autoren der Studie von 2001 ziehen zwei Möglichkeiten für diese Aktivitäts-Reduzierung in Betracht. Zum einen halten sie es für möglich, dass die Verbindungen zwischen den verschiedenen Komponenten des Sprachverarbeitungssystems zu schwach sind. Die unzureichende Weiterleitung könnte eine langsamere Verarbeitung von Sprache und Schriftsprache nach sich ziehen. Eine andere Erklärung bestünde darin, dass die Gehirne von Dyslektikern bei Leseprozessen einen anderen eigenständigen Weg beschreiten. Die insgesamt reduzierte Aktivität könnte auf einer größeren Variabilität in den individuellen Aktivierungsmustern beruhen. Diese beiden Erklärungen schließen sich nach Meinung der Autoren nicht gegenseitig aus. Wenn es diffuse Unterschiede in der Organisation von Leseprozessen gäbe, würde sich der Schriftspracherwerb in der Folge verlangsamen und nur mithilfe andersartiger Strategien möglich sein. Jedenfalls zeigt das Ergebnis der Studie, dass es ein einheitliches neurokognitives Defizit bei Dyslektikern zu geben scheint, unabhängig davon, ob sie einer Muttersprache mit laut- oder nicht lautgetreuer Orthographie angehören. Obwohl in lautgetreuen Orthographien die Abweichungen beim lauten Lesen weniger hörbar nach außen zum Tragen kommt, sind die Minderaktivierungen im Gehirn die gleichen.

²⁶⁵ Die Autoren nennen die folgenden Untersuchungen: Rumsey, J. et al. (1997). *ISI Medline Arch. Neurol.* 54, 562 und Shaywitz, S. E. et al. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* 95, 2636 (1998) Abstract/Full Text sowie Salmelin, R. et al.: *Ann. Neurol.* 40, 157 (1996) ISI Medline

In früheren Studien mit lese-rechtschreibschwachen Schulkindern²⁶⁶ konnten ebenfalls verzögerte Reizleitungübertragungen der Hörbahnen festgestellt werden, aber auch eine hirnelektrisch nachweisbare Überaktivierung im linken hinteren Quadranten des Kortex. Die Forscher zogen daraus den Schluss, dass hirnanatomische Abweichungen in anderen, eigentlich besser für die Verarbeitung schriftsprachlicher Informationen geeigneten und zuständigen Regionen der Hirnrinde (wie dem Gyrus angularis, der als „Lesezentrum“ gilt, und dem für die Hörverarbeitung wichtigen Planum temporale), die Kinder auf ungeeignete Ersatzfelder ausweichen lassen (Beckenbach, 2000).

Fazit

Bei allen Interpretations- und Kritikmöglichkeiten bleibt festzustellen, dass phonologische Verarbeitungsschwächen interkulturell eine zentrale Bedeutung für Lese- und auch Rechtschreibungsschwächen haben. Entsprechende Befunde liegen sowohl aus Längsschnittuntersuchungen zum phonologischen Bewusstsein von Vorschul- und Schulkindern sowie Erwachsenen mit einer umschriebenen LRS vor. Störungen der visuellen Verarbeitung und der Visuomotorik sind bei einer kleineren Untergruppe ausschlaggebend. Verringerte Aktivität in für Leseprozesse zuständigen Hirnregionen sind typisch für LRS. Ob ein veränderter Hirnstoffwechsel genetisch ausgelöst wird, bedarf weiterer Forschungsarbeiten. Dass aber Dyslexie veränderte hirnphysiologische Korrelate aufweist, scheint inzwischen außer Zweifel.

Zu berücksichtigen bleibt bei alledem, dass nach Luria (1992) das Gehirn ein Leben lang plastisch bleibt und Wahrnehmungen, Erfahrungen und Lernprozesse zu strukturellen Veränderungen führen. Wie auch Paulesu et al. (2000) zeigen konnten, verändert sich im Laufe des Lebens beim Lesen - abhängig von der jeweiligen Orthografie - die kortikale Organisation dieser Tätigkeit. Kulturelle Einflüsse manifestieren sich in Hirnstoffwechselaktivitäten.

Bei einer Dyslexie gelingt der Aufbau, Umbau und die Neuorganisation funktioneller Systeme nicht ausreichend oder nur verzögert. Es kommt zu Abläufen, die eine flexible Anpassung an die jeweilige Aufgabe erschweren oder unmöglich machen. Mangelhafte Automatisierung und fehlende Nutzung effektiver, weiterführender Strategien ist bei Störungsfeldern sowohl in auditiven, visuellen und sensomotorischen Wahrnehmungs- und

²⁶⁶Beckenbach (2000) verweist auf die Arbeit von Chüden, H.: *Forschungsergebnisse zur Hörverarbeitungsschwäche (Fehlschaltung von Hörbahnen)*. Vortrag gehalten auf dem 7. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1986 in Hannover

Informationsverarbeitungsbereichen die Folge. Damit ist extreme Langsamkeit vorprogrammiert. Im Verlauf der Schuljahre steigern sich die Lücken, da „normal“ entwickelte Kinder im Vergleich zu lese-rechtschreibschwachen durch Nutzung effektiverer Strategien überproportional große Fortschritte machen. Der Zugang zu weitergehenden Fähigkeiten - wie etwa in einer kurzen Zeitspanne sich auch noch mit einem zu lesenden oder zu schreibenden Text inhaltlich und stilistisch auseinander zu setzen - ist bei einer LRS deutlich eingeschränkt.

Welches Fazit lässt sich aus diesen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf die Aktualität des nordrhein-westfälischen LRS- Erlasses von 1991 ziehen? Deutlich wurde, dass lese-rechtschreibschwache Kinder durch den verlangsamten Automatisierungsprozess einen deutlichen Zeitverlust in der Bearbeitung schriftsprachlicher Aufgaben gegenüber sich normal entwickelten Kindern haben. Neurowissenschaftlich lässt sich dies durch veränderte Aktivitätsgrade im Hirnstoffwechsel nachweisen. Die Nutzung der Kann-Bestimmungen hinsichtlich der Leistungsbewertung im Erlass können einen Ausgleich dieses zeitlichen Nachteils bewirken und müssten in jedem Fall genutzt werden.

Wieweit erscheint der neurowissenschaftliche Ansatz heute mit dem wissenschaftlichen Hintergrund des Erlasses kompatibel, der weitgehend den prozessorientiert linguistischen Ansatz und dem interaktionistischen nach Betz/Breuninger berücksichtigte?

Psycholinguistisch betrachtet führt eine mangelhafte Ausprägung der alphabetischen Strategie zu einem weitgehenden Verharren auf dieser Stufe. Der Erwerb orthographischer Strategien erfolgt dann nur lückenhaft, da keine redundanten größeren Informationseinheiten erkannt und sicher gespeichert werden können. Die hirnhysiologischen und sinnesspezifischen Forschungsergebnisse untermauern diesen Ansatz. Wenn intra-, intermodale und serielle Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozesse gestört sind, kommt es zur Unteraktivierung der für Sprachverarbeitung zuständigen Hirnregionen. Eine fehlende oder mangelhafte Automatisierung in der Phonem-Graphem-Zuordnung - der Basisfähigkeit für die alphabetischen Strategie - führt zu einer andersartigen neurologischen Verarbeitung und dem Ausweichen auf weniger zur Schriftsprachverarbeitung geeignete Hirnregionen.

Angst und andere negative Emotionen infolge Leistungsversagens verringern die Informationsverarbeitungsfähigkeit. Lern- und Versagensängste blockieren sowohl die Aufmerksamkeit wie die Gedächtnisbildung. Verweigerung und Ablenkungsmanöver sind häufige Vermeidungstaktiken, wenn Kinder sich den geforderten Lernprozessen nicht gewachsen fühlen. Der interaktionistischen Ansatz von Betz/Breuninger, der den nordrhein-westfälischen LRS-Erlass

maßgeblich beeinflusste, betonte den Teufelskreis von Leistungslücken, negativer Rückmeldung durch die Umwelt, niedrigem Selbstwertgefühl und erneuter Leistungsvermeidung. Die Entstehung dieses Teufelskreises lässt sich auch neuropsychologisch nachvollziehen. In vielen Fällen wird bei einer LRS als Auslöser eine phonologische Verarbeitungsschwäche vorliegen, in anderen Fällen visuelle, visomotorische und/oder sensomotorische Verarbeitungsschwierigkeiten, die insbesondere die intermodale Vernetzung und serielle Abläufe behindern.

Infolge der verringerten Gedächtnisbildung und der an die Basisprozesse der Phonem-Graphem-Zuordnung gebundenen Aufmerksamkeit bleibt dieser Auslöser ohne effektive Förderung weiterhin bestehen. Die Leistungsprobleme potenzieren sich aufgrund des ständigen, sich steigenden Tempoverlustes und der mangelnden Erfolgserlebnisse. Die Folgen sind in den vier Stadien des Teufelskreises Lernstörungen von Betz/Breuninger beschrieben worden.

6.2 Ergebnisse der Leseforschung: Lesekompetenz aus der Sicht von PISA und IGLU

6.2.1 PISA: Merkmale der Lesekompetenz von Risikogruppen in der Sekundarstufe I

Seit dem Erscheinungsjahr des nordrhein-westfälischen LRS-Erlasses haben sich nicht nur hinsichtlich der neurobiologischen Stützfunktionen des Schriftspracherwerbs wesentliche neue Einsichten ergeben, sondern auch auf dem Gebiet der Leseforschung. Den größten Bekanntheitsgrad erzielten die Studien PISA- und PISA-E (Programme for International Student Assessment) der OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) aus den Jahren 2000 und 2003 (Deutsches PISA-Konsortium, 2002). Sie hatten bildungspolitisch deutliche Folgen für alle Bundesländer.

Die Beteiligung der BRD an der standardisierten internationalen Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand 15-jähriger Schüler in den Schlüsselqualifikationen Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematischer (Mathematical Literacy) und naturwissenschaftlicher Grundbildung (Scientific Literacy) war von der KMK 1997 beschlossen worden. Damit kam es zu einem absoluten Novum in der Bildungsforschung, bislang hatte es keine staatliche Beteiligung an einer internationalen und bundesländerübergreifenden Studie gegeben. Die Untersuchungen der OECD sollten im Dreijahresrhythmus mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den

genannten Schlüsselqualifikationen erfolgen. Adressaten waren in erster Linie verantwortliche Bildungsplaner der beteiligten Länder.

Der erste Schwerpunkt galt in PISA 2000 der Lesekompetenz. Diese Untersuchung steht im Zentrum der folgenden Ausführungen, da sie die dezidiertesten Angaben zur Lesekompetenz im weiteren und engeren Sinne enthält. Wo wesentliche Veränderungen deutlich wurden, werden die neueren Ergebnisse aus dem Jahre 2003 ebenfalls dargestellt.²⁶⁷

In der BRD waren im Jahre 2000 insgesamt 5.000 fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler an 219 Schulen für PISA untersucht worden, für PISA- E war die Stichprobe aus Gründen der Repräsentativität für die einzelnen Bundesländer auf 48.000 Schülerinnen aus 1479 Schulen erweitert worden (Deutsches PISA-Konsortium, 2002).

Die Untersuchungen gingen von einem international angepassten und funktionalen Kompetenzbegriff aus: Als Lesekompetenz wird die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in Aussagen, Absichten und formeller Struktur zu verstehen, sie in größere Zusammenhänge einordnen und sachgerecht für verschiedene Zwecke nutzen zu können. Lesekompetenz wird als Basisqualifikation sowohl für die Erreichung persönlicher Ziele, für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und Potenzials und als wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben betrachtet. Es wird auf entsprechende Befunde aus der Erwachsenenforschung hinsichtlich des engen Zusammenhangs von erreichter Lesekompetenz und Einkommenshöhe²⁶⁸ und auf die hohe Bedeutung des Lesenkönnens in der heutigen Informationsgesellschaft hingewiesen, die unter anderem mit der immer größeren Bedeutung der Schrift in Berufen und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens zusammenhängen (Schön, 1997).

Lesen wird in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten verstanden und geht weit über passive Rezeption von Informationen hinaus. Der Leser (re)konstruiert selbstständig die Textbedeutung, indem er die Aussagen des Textes mit seinem Sprach- und Weltwissen verbindet. Im internationalen PISA Test wird der verstehende Umgang mit Texten in den drei

²⁶⁷ Bisher sind nur die Ergebnisse der internationalen Studie veröffentlicht: Prenzel et al. (2004) Zu den Untersuchungen von *PISA E: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland* liegt zur Zeit nur eine Vorabinformation vom 14.7.2005 vor, die durch eine Untersuchung von Block, R./Klemm, Kl. ergänzt wird: *Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demografische, ökonomische, institutionelle und familiale Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich*. Essen Juli 2005

²⁶⁸ In Prenzel et al. (2004, 56) erfolgt ein Verweis auf Befunde der OECD- Studie: *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris 2001

Subskalen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“, und „Reflektieren und Bewerten“ überprüft. Die Reflektion gilt sowohl Textinhalt wie Textform.

Für die drei Bereiche waren jeweils fünf Kompetenzstufen nach der Methode des Proficiency Scaling entwickelt worden. Diese Kompetenzstufen beschreiben Fähigkeiten, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade lösen zu können. Die Komplexität des Textes, die Deutlichkeit von Hinweisen auf relevante Informationen wie auch Anzahl und Auffälligkeit von Elementen, die von ihnen ablenken könnten, und letztendlich die Vertrautheit der Schüler mit dem Thema des Textes bestimmen den jeweiligen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben.

Da im Rahmen dieser Arbeit, die sich mit besonderen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten befasst, die höchsten und mittleren Kompetenzstufen von geringem Interesse sind, sollen hier nur Kompetenzstufe I und II genauer wiedergegeben werden.

Kompetenzstufe I erfordert, dass Schülerinnen und Schüler mit einfachen Texten umgehen können, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Die zur Bewältigung der Leseaufgabe notwendige Information im Text muss deutlich erkennbar sein, und der Text darf nur wenige konkurrierende Elemente enthalten, die von der relevanten Information ablenken könnten. Offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und allgemein bekanntem Alltagswissen sollten hergestellt werden können. Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser in der Subskala „Textbezogenes Interpretieren“ das Erkennen des Hauptgedanken des Textes. Dieser ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert. Beim „Reflektieren und Bewerten“ erhält der Leser ausdrückliche Anweisungen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.

Kompetenzstufe II erfordert, dass „Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einfache Verknüpfungen zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen und mit einer begrenzten Anzahl von konkurrierenden Informationen umzugehen. „Sie verfügen auch über die Fähigkeit, die Bedeutung einzelner Elemente durch einfache Schlussfolgerungen zu erschließen. Auf dieser Grundlage kann der Hauptgedanke eines im Hinblick auf Inhalt und Form relativ vertrauten Textes identifiziert und ein grobes Verständnis des Textes entwickelt werden. Die gelesenen Informationen können mit Alltagswissen in Beziehung gesetzt und unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden.“²⁶⁹

²⁶⁹ Deutsches PISA-Konsortium (2001, 88): „Die Unterteilung einer kontinuierlichen Fähigkeitsskala basiert grundsätzlich auf den Informationen darüber, wie häufig die einzelnen Aufgaben von den Schülerinnen und

Mit den Kompetenzstufen kam eine für Deutschland noch wenig vertraute Outputorientierung in den Blick, die sowohl für Risiko-, mittlere Leistungs- und Spitzengruppen operationalisierte Fähigkeitsanforderungen beschrieb. Kompetenzorientierung lenkt die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf das anzustrebende Können ihrer Schülerinnen und Schüler und führt den Blick über die fachlich inhaltliche Systematik der klassischen Lehrpläne hinaus. Zudem beinhaltet diese Sichtweise auch den Einbezug der funktionalen Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt.

Zur Gewährleistung der curricularen Validität ihrer Lese-Aufgaben unternahmen die deutschen PISA-Autoren zwei Schritte. Zunächst verglichen sie die Anforderungen mit den im Jahre 2000 gültigen Deutsch-Lehrplänen für die Sekundarstufe I. Die Autoren schlossen indirekt aus den Lehrplanvergleichen, dass PISA-Anforderungen der Kompetenzstufe II als Mindeststandard des Deutschunterrichts in den Lehrplänen angesehen wurden. In einem zweiten Schritt befragten sie sechzig Lehrplanexperten, wie viele Fünfzehnjährige die in PISA gestellten Aufgaben auf der Basis ihres Schulcurriculums vermutlich lösen können würden. Hier kam es - verglichen mit den tatsächlichen Befunden - zu eklatanten Fehleinschätzungen seitens der Experten. Man war übereinstimmend der Meinung, dass auch Aufgaben der höchsten Schwierigkeitsstufe von über 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler gelöst werden könnten.

Die tatsächlichen Ergebnisse ergaben ein anderes Bild. Die folgende Übersicht zeigt, welche Kompetenzstufen in Prozent tatsächlich von Schülerinnen und Schülern erreicht wurden.²⁷⁰

Auffällig und alarmierend ist bei diesen Ergebnissen der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der BRD und in gesteigerter Form in NRW noch nicht einmal Kompetenzstufe I im Lesen erreicht haben. PISA zählte sie, ebenso wie alle, die nur Kompetenzstufe I erreichten zur sogenannten „Risikogruppe“.

Schülern gelöst wurden. Die empirisch ermittelte Stufenabfolge von Anforderungen und Aufgaben impliziert nicht notwendigerweise, dass eine entsprechende Reihenfolge von leichten zu schweren Aufgaben auch im Unterricht praktiziert werden sollte. Das empirische Kompetenzmodell sollte daher nicht als didaktisches Modell missverstanden werden.“

²⁷⁰ Vgl. Deutsches PISA- Konsortium (2001, 103) zu OECD und BRD Daten und Deutsches PISA- Konsortium (2002, 72) zu NRW Daten

Erreichte Kompetenzstufen:

Prozent Schüler	OECD Gesamt	BRD Gesamt	NRW Gesamt
Kompetenzstufe V	9,5	8,8	9,6
Kompetenzstufe IV	22,3	19,4	19,5
Kompetenzstufe III	28,7	26,8	25,7
Kompetenzstufe II	21,7	22,3	20,2
Kompetenzstufe I	11,9	12,7	12,6
unter Stufe I	6,0	9,9	12,3

Während in der BRD 22,6% der Risikogruppe angehörten, waren es in NRW 24,9% - also rund ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler. Damit nahm NRW den drittletzten Platz im Ländervergleich der Risikogruppen (unter und auf Kompetenzstufe I) ein. Sowohl in der BRD als auch in NRW waren die Leistungen in der Risikogruppe in der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ deutlich schlechter als in den Subskalen „Textbezogenes Interpretieren und „Informationen ermitteln“. ²⁷¹

Vor der Untersuchung waren Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschule befragt worden, wie viele schwache Leser, deren Lesefähigkeit so gering sei, dass sie erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben dürften, voraussichtlich in ihrer Stichprobe vorhanden sein würden. Das erstaunliche Ergebnis war, dass 88,6% aller Schülerinnen und Schüler, die unter Kompetenzstufe I lagen, und 96,3%, die nur Kompetenzstufe I erreichten, von ihren Lehrkräften nicht als schwache Leser diagnostiziert worden waren.

Interessant waren auch die Mittelwertvergleiche der teilnehmenden Staaten und Bundesländer. Für die OECD war der Mittelwert sowohl für die Gesamtskala wie auch für die

²⁷¹ Vgl. Deutsches PISA- Konsortium (2001, 104-105) zu BRD Daten und Deutsches PISA- Konsortium (2002, 77) zu NRW Daten. In der BRD betragen die Werte in Prozent für die Kompetenzstufe I und darunter in den Subskalen

„Informationen ermitteln“ in der OECD 20,4 , in der BRD 23,1

„Textbezogenes Interpretieren“ in der OECD 17,7, in der BRD 22,5,

„Reflektieren und Bewerten“ in der OECD 18,2, in der BRD 26,5.

Für NRW waren in PISA-E nur Mittelwerte und Standardfehler angegeben. Sie betragen für

„Informationen ermitteln“ Mittelwert 495, Standardfehler 2,7

„Textbezogenes Interpretieren“ Mittelwert 496, Standardfehler 2,5

„Reflektieren und Bewerten“ Mittelwert 485, Standardfehler 2,7.

drei Subskalen auf 500 gesetzt worden.²⁷² Deutschland (MW 484) lag 2000 im Mittelwertvergleich an 28. Stelle aller 32 Staaten, die an der Studie teilgenommen hatten, NRW (MW 482) an 7. Stelle der 14 teilnehmenden Bundesländer. Diese Zahlen haben sich auch in der Folgestudie, die 2003 durchgeführt wurde, noch nicht erheblich verändert. Während die BRD eine leichte Verbesserung erzielt (MW 491) und an die 18. Stelle von 29 teilnehmenden Staaten aufrückt, fällt NRW (MW 480) im Mittelwertvergleich an die 12. Stelle aller 16 teilnehmenden Bundesländer zurück und liegt auch leicht hinter seinem Ergebnis von 2000 (MW482).²⁷³ Man kann also davon ausgehen, dass in NRW - im Unterschied zur BRD - bis 2003 noch keine sichtbaren positiven Veränderungen stattgefunden haben.

Bedeutsam war auch die Streubreite der Leistungen. Bereits für die BRD war der Abstand zwischen den 5% der leistungsstärksten und den 5% der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler 2000 im internationalen Vergleich am größten. Innerhalb der Bundesländer wies NRW die höchste Streubreite auf. Dies besagt, dass nicht nur der Anteil der Risikogruppe in NRW ausgesprochen hoch ist, sondern auch hohe Spitzenwerte erreicht werden. So lag NRW an dritter Stelle hinsichtlich der Prozentwerte der Spitzengruppe, die Kompetenzstufe V erzielt, direkt hinter Bayern und Baden-Württemberg.

Wie erklären die PISA-Autoren die große Leistungsstreuung und den hohen Anteil an Risikoschülern in der BRD und speziell in NRW? Sie versuchen einerseits die individuellen Faktoren, die den Grad der Lesekompetenz wesentlich beeinflussen, zu bestimmen, andererseits die Wirksamkeit von Umweltfaktoren festzustellen. Als bedeutsame Faktoren zur Erklärung von graduellen Unterschieden in der Lesekompetenz erwiesen sich die individuellen Ausprägungen in Bezug auf:

Kognitive Grundfähigkeiten, Decodierfähigkeiten, Lernstrategiewissen und Leseinteresse.

Sie wurden als Vorhersagemodell für den verstehenden Umgang mit Texten ermittelt, wobei der eindeutig beste Prädiktor die kognitive Grundfähigkeit war, gefolgt von Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse. Diese Prädiktoren wurden von den Autoren

²⁷² Deutsches PISA Konsortium (2001, 88): „Die Standardabweichung wurde gleichzeitig auf 100 festgelegt, was bedeutet, dass sich im Bereich von 400 bis 600 Punkten zwei Drittel aller an PISA teilnehmenden Schüler befinden.“

²⁷³ PISA-Konsortium Deutschland: *Vorabinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland.* pisa@ipn.uni-kiel.de 14.7.2005 S. 6

noch um den Faktor Vorwissen ergänzt, wenn es um ein tieferes Textverständnis (eine situative Textrepräsentation) ging.

In ihrem Vorhersagemodell trennen die Autoren zwischen schulisch veränderbaren Faktoren, zu denen sie Lernstrategiewissen, Interesse am Lesen (welches die Leselust und die Häufigkeit freiwilliger Leseaktivitäten umfasst) und das inhaltliche Interesse zählen, und begrenzt förderbare Faktoren, zu denen sie vor allem die kognitiven Grundfähigkeiten rechnen. Decodierfähigkeiten betrachten sie als begrenzt beeinflussbar und zählen sie, ebenso wie Lernstrategien und die Steigerung des Leseinteresses zu den drei wichtigsten Bereichen für gezielte Fördermaßnahmen (PISA-Konsortium, 2001).

Hinsichtlich wirksamer Lesestrategien wurde der habituelle Einsatz von Elaborationsstrategien, Wiederholungsstrategien und Kontrollstrategien erhoben. Interessant war, dass Jungen allgemein Elaborationsstrategien, die der aktiven Erarbeitung von Textverständnis und Erschließung von Textbedeutung dienen, etwas häufiger anwandten als Mädchen. Mädchen wiederum zeigten einen stärkeren Einsatz von Kontrollstrategien, die Einsicht in bereits gewonnenes Textverständnis fördern und abklären, was noch unverstanden ist. Wiederholungsstrategien, die z.B. mit dem Auswendiglernen von Textstellen verbunden sind, wurden am häufigsten im Hauptschulbereich geschlechtsunspezifisch angewandt. Bei ihnen handelt es sich um die ineffektivste Strategie zur Texterschließung. Während der Einsatz von Elaborations- und Kontrollstrategien fast immer mit besserer Leseleistung einherging und fast immer Gymnasiasten kennzeichnete, galt dies nicht für Wiederholungsstrategien.

Welche Merkmale zeigte die Risikogruppe mit der geringsten Lesekompetenz? Diese Schülerinnen und Schüler hatten ein geringes Lernstrategiewissen, insbesondere wandten sie kaum Elaborationsstrategien und Kontrollstrategien an, benutzten häufiger Wiederholungsstrategien und zeigten ein extrem niedriges Leseinteresse.

Auch im Bundesdurchschnitt gaben 42% aller Schülerinnen und Schüler an, sie würden nicht zum Vergnügen lesen, in NRW waren es 39% aller Teilnehmer. Als Förderschwerpunkte schlugen die deutschen PISA-Autoren vor, der Risikogruppe ein wirksames Strategiewissen an die Hand zu geben, ebenso wie die Fähigkeit, dies situations- und kontextadäquat einzusetzen.

Die PISA-Studie machte zudem deutlich, dass nicht nur individuelle Fähigkeiten die Lesekompetenz beeinflussen, sondern auch die soziale Herkunft, die Bildungsbeteiligung der

Familien, die Lebens- und Lernbedingungen der Jugendlichen - besonders bei Migrationshintergrund. Hinsichtlich der sozialen Herkunft waren schwache Leser zwar in jeder Sozialschicht zu finden, der weitaus größte Teil von ihnen gehörte aber den unteren Sozialschichten an. In Nordrhein-Westfalen war diese Kopplung straffer als in den anderen Bundesländern. Dabei wird der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft nach PISA im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt. International ist die Leistungsheterogenität bei Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft am größten. Jugendliche aus Familien mit gehobenen Sozialschichten erreichen in der Regel bessere Leseleistungen. In Deutschland ist dagegen die niedrige Leseleistung in einem sehr straffem Maße an die Sozialschicht bzw. Schulform gekoppelt. So bestand in der internationalen Studie die deutsche Risikogruppe unterhalb der Kompetenzstufe I zu 50% aus Haupt-, zu 34% aus Sonder-, zu 7% aus Gesamt-, zu 5% aus Berufs- und zu 4% aus Realschülerinnen und -schülern, wobei zwei Drittel Jungen waren und nur ein Viertel die Schullaufbahn bisher ohne Zurückstellungen oder Klassenwiederholungen durchlaufen hatte.

Als Risikofaktoren für geringe Lesekompetenz erwiesen sich neben der niedrigen Sozialschicht und niedrigem familiären Bildungsniveau der Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie. 47% der Risikogruppe, die Kompetenzstufe I nicht erreichten, waren zwar Deutsche, rund 36% waren im Ausland geboren und hatten mindestens einen ausländischen Elternteil, 17% waren im Deutschland geboren, hatten aber auch mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil. Betrachtet man jedoch den Anteil von Risikoschülerinnen und -schülern innerhalb dieser Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, so fällt auf, dass knapp 25% aller im Ausland geborenen Schüler mit mindestens einem ausländischen Elternteil zur Risikogruppe gehören und damit in wesentlich höherem Maße gefährdet sind als die deutschen Schüler ohne Migrationshintergrund, deren Anteil an der Risikogruppe nur 6% beträgt.

Interessant war in diesem Zusammenhang der PISA-Vergleich zwischen gleichen Sprachgruppen (z.B. serbisch oder türkisch) in unterschiedlichen europäischen Ländern. Auch wenn in der Familie an der Herkunftssprache festgehalten wurde, verfügten Jugendliche dieser Sprachgruppen in Deutschland über weniger Kenntnisse als solche, die z.B. in Schweden oder Norwegen lebten. Offensichtlich gelingt es in Deutschland weder, gute vorschulische Förderprogramme durchzuführen noch die durch das gegliederte Schulsystem nur auf vier Jahre beschränkte Grundschulzeit effektiv zu nutzen. Außerdem sind Jungen weit mehr als Mädchen

in und unter der niedrigsten Kompetenzstufe zu finden, besonders die Testleistungen beim textbezogenen Interpretieren, sowie Reflektieren und Bewerten kontinuierlicher Texte weisen statistisch signifikante Unterschiede auf.

Fazit

Welche der PISA-Ergebnisse sind nun im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Relevanz?

Zum einen erscheint es von Bedeutung, dass folgende Fakten empirisch überprüft und als gesichert gelten können:

Es gibt in Deutschland eine hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz kurz vor Abschluss der Pflichtschulzeit die Kompetenzstufe II (in der Regel laut Lehrplänen indirekt als Mindeststandard definiert) nicht erreicht. Dies sind mit knapp 23% im Bundesgebiet und 25% in NRW weit mehr als die üblicherweise mit etwa 6% angegebenen Lese-Rechtschreibschwachen nach ICD 10. Das Problem mangelnder Lesekompetenz ist offensichtlich weit verbreitet.

Die PISA-Definition von Lesekompetenz deckt sich zwar scheinbar mit den Anforderungen der Lehrpläne, hat also weitgehend curriculare Validität, nicht aber mit dem Verständnis für Lesefähigkeit einzelner Lehrergruppen (hier des Hauptschulbildungsganges). Es klafft eine große Lücke zwischen Lehrplänen und tatsächlichem Können auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die Gründe für diese Differenz sind empirisch noch ungeklärt. Vermutet wird, dass u.a. den Lehrkräften der diagnostische Blick fehlt, denkbar ist aber auch, dass u.a. die Zielvorstellungen hinsichtlich des Umfangs von Lesekompetenz differieren.

Die Kopplung zwischen Sozialschicht und Migrationshintergrund und Lesekompetenz ist in Deutschland allgemein und in NRW speziell extrem straff. Die meisten Schüler der Risikogruppe befinden sich in Haupt- und Sonderschulen. Vielen Ländern mit einem umfassiven Schulsystem gelingt die Breitenförderung wie auch das Erreichen von Spitzenwerten wesentlich leichter als Deutschland mit seinem gegliedertem hochselektiven Schulsystem. Eine geringe Lesekompetenz ist nicht nur vom sozialen und familiären Hintergrund beeinflusst, der in deutschen und nordrhein-westfälischen Schulen wenig kompensiert wird, sondern auch von individuellen Faktoren. Neben den gegebenen kognitiven Grundfähigkeiten sind dies die Decodierfähigkeiten, erlernbare Lesestrategien und das Leseinteresse. Besonders das Erlernen von Lesestrategien und deren kontextuellem und situativ passenden Einsatz und

die Stärkung des Leseinteresses und der Lesemotivation gelten in PISA als schulisch stark beeinflussbar.

Jungen erreichen generell eine geringere Lesekompetenz und haben - durch alle Schulformen - ein geringeres Leseinteresse. Verstärkt wird dieser Trend noch durch die Neigung zu aggressiver Cliquenbildung, besonders in niedrigeren Bildungsgängen. Etwa ein Viertel aller Schulabgänger wird voraussichtlich wegen nicht ausreichender Lesekompetenz erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben.

Offensichtlich bedarf das Schulwesen einer Evaluation, um Schwachstellen wie auch Stärken offen zu legen. Schwachstellen liegen in der Bundesrepublik im schulischem Vorgehen bei Lernversagen. Häufige Zurückstellungen vom Schulbesuch und eine extrem hohe Zahl von Klassenwiederholungen kennzeichnen einen wenig förderlichen Umgang mit Heterogenität. Zudem scheinen Lehrer teilweise keinen ausreichenden diagnostischen Blick für Schwachstellen ihrer Schüler zu haben.

Die Vorschläge für eine Verbesserung der schulischen Leistungen im Lesen seitens der deutschen PISA-Autoren beziehen sich auf machbar erscheinende Interventionen im deutschen Schulwesen, soweit es allgemein alle Bundesländer betrifft. Grundlegend wird der Schule attestiert, dass sie die wichtigste Sicherheitsagentur für die Schaffung der „notwendigen Grundlagenkompetenzen für die selbstbestimmte, bedürfnisgerechte und bedächtige Nutzung des gesamten Medienensembles“ darstellt. Als Handlungsfeld der Leseförderung wird der Unterricht in allen Fächern, nicht nur im Deutschunterricht gesehen, die Förderung von Informationsverarbeitungskompetenz durch Vermittlung von Textverarbeitungsstrategien und die Verbesserung der Lesekultur, insbesondere des Leseinteresses. Einerseits wird eine sprachliche Frühförderung in vorschulischen Programmen vorgeschlagen, andererseits wird deutlich gemacht, dass Leseförderung keineswegs mit der Grundschule als beendet angesehen werden darf.

6.2.2 IGLU: Merkmale der Lesekompetenz im Grundschulalter im Vergleich

Dass der größte Mangel für die Leseförderung offensichtlich eher in der Sekundarstufe I liegt, zeigte die zweite internationale Studie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), in der das Leseverständnis von 146.490 Viertklässlern aus 35 Staaten auf der Basis einer Zufallsstichprobe erhoben wurde.

Diese Staaten sind allerdings nur zum Teil mit den PISA-Teilnehmerstaaten identisch. Die Studie wurde in Deutschland unter dem Kürzel IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) durchgeführt und bekannt. An ihr nahmen alle Bundesländer teil. Ebenso wie PISA E gab es auch eine IGLU E Untersuchung, an der sich 12 Bundesländer - auch NRW - beteiligten und in der 10571 Schülerinnen und Schüler an 246 Grundschulen zusätzlich hinsichtlich ihres mathematischen und naturwissenschaftlichen Verständnisses sowie ihrer orthografischen und Schreibfähigkeiten überprüft wurden.²⁷⁴ Die Finanzierung der Untersuchung in Deutschland hatte je zur Hälfte die KMK und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) übernommen (GEW, 2003).

In IGLU wurden zwei Leseintentionen unterschieden. Es ging einmal um ‚Ermittlung und Gebrauch von Informationen‘ zum andern um ‚Lesen literarischer Texte‘. Vier Kompetenzstufen erforderten bei der Bewältigung der Testaufgaben folgende Fähigkeiten: Auf *Kompetenzstufe I* wird erwartet, dass Lesende gesuchte Wörter in einem Text erkennen. *Kompetenzstufe II* erfordert, angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen. Auf *Kompetenzstufe III* können implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschlossen werden. *Kompetenzstufe IV* erfordert mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen.

Deutschland lag mit Platz 11 unter den 35 Teilnehmerstaaten im Mittel der EU-Länder und war sogar etwas besser als der OECD Schnitt. Signifikant besser waren nur drei Länder: Schweden, die Niederlande und England, sie hatten einen Punktvorsprung, der umgerechnet dem Entwicklungszeitraum ca. eines halben Schuljahres entspricht.

Die Streuung der Leistungen in der BRD war zwar hoch, aber nicht so hoch wie bei PISA und wesentlich niedriger als der Schnitt der untersuchten EU Länder. Anders als in PISA lagen nur 10,3% der deutschen Grundschüler unterhalb von Kompetenzstufe II und zählten damit zur Risikogruppe. Kompetenzstufe II erreichte mehr als ein Drittel aller Schüler und dies ist immerhin eine Gruppe von Kindern, die „ohne weitere Förderung wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben werden.“ (GEW, 2003). Kompetenzgruppe IV erreichten 18,1% aller Grundschülerinnen und -schüler, bei PISA waren in der Spitzengruppe rund 10% der 15-Jährigen vertreten.

²⁷⁴ Da es in diesem Kapitel um den Vergleich von Lesekompetenz geht, wird IGLU E hier nicht berücksichtigt.

Wesentlich geringer als in PISA war der Leseentwicklungsrückstand von Jungen mit etwa vier Monaten gegenüber den Mädchen. Auch die Leseabneigung bei allen Schülerinnen und Schülern war geringer ausgeprägt: Bei IGLU bekannten 18%, nicht zum Vergnügen zu Lesen, bei PISA waren es immerhin 42%.

Der Einfluss durch die soziale Herkunft auf die Leseleistung war gegenüber PISA mehr als halbiert. Immerhin entsprach der Unterschied zwischen Kindern aus Familien mit weniger oder mehr als 100 Büchern bei IGLU umgerechnet noch in etwa dem Lernfortschritt eines Schuljahres. Die von PISA beobachtete Tendenz im deutschen Schulwesen, soziale Unterschiede nicht ausreichend auszugleichen, war also auch hier vorhanden, wenn auch in wesentlich geringerem Ausmaß.

Verstärkt war die Tendenz für den Migrationshintergrund: Grundschülerinnen und Grundschüler, bei denen beide Eltern im Ausland geboren waren, lagen gegenüber ihren deutschen Mitschülerinnen um mehr als ein Schuljahr zurück. Schlechtere Werte gab es nur noch in vier anderen Ländern der 35 Teilnehmerstaaten von IGLU/PIRLS. Auch wenn hier der Unterschied erheblich geringer ist als bei den 15-Jährigen in Deutschland, so bleibt dieser Tatbestand alarmierend.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in den Ländern der Bundesrepublik etwas weniger Unterrichtszeit für das Lesen in der Grundschule zur Verfügung steht als in anderen Staaten. Im Umgang mit Heterogenität unterscheidet sich Deutschland deutlich von den drei führenden Staaten bei IGLU/PIRLS: In England, Schweden und den Niederlanden verwenden Lehrerinnen und Lehrer signifikant mehr unterschiedliches Material für Schüler auf unterschiedlichem Niveau und lassen kaum alle auf die gleiche Weise arbeiten. Deutsche Lehrerinnen und Lehrer verwenden eher das gleiche Material für alle und differenzieren nur im Zeitumfang, den sie zur Bearbeitung der Aufgaben vorgeben.

Von Bedeutung sind die Aussagen von IGLU zu den Selektions- und Sortierungsprozessen am Ende der Grundschulzeit. Nimmt man die erreichten Kompetenzstufen im Lesen als Indikator, so wird deutlich, dass diese für die Übergangsempfehlungen der Grundschullehrerinnen und -lehrer nur eine untergeordnete Rolle spielen. Nur im höchsten und niedrigsten Leistungsbereich wird entweder zum Gymnasium oder zur Hauptschule überwiesen, dazwischen lassen sich bei gleicher Leistungsfähigkeit Empfehlungen zur Haupt- und Realschule, wie auch zum Gymnasium feststellen. W. Bos, federführend für IGLU, stellt hierzu fest: „Das bedeutet, unserem Bildungssystem insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese, die

Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen.“ (Bos et al., 2003). Und er fährt fort: „Neben den im Einzelfall möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist, und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung anbieten. Stattdessen wird nachträglich versucht, ‚Fehler‘ bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen, Querversetzungen, Schrägversetzungen).

Auch wenn sich wegen der zum Teil unterschiedlichen Kriterien und Teilnahmestaaten PISA und IGLU nicht ohne weiteres vergleichen lassen, bleibt nach sorgfältiger Abwägung der IGLU-Forscherinnen und -forscher das Fazit ein absolut deutliches: Deutsche Viertklässlerinnen liegen eindeutig über dem Durchschnitt der an IGLU beteiligten PISA-Länder, deutsche 15-Jährige eindeutig unter dem Durchschnitt der an PISA beteiligten IGLU-Länder (Bos et al., 2003). Folgende Schlussfolgerungen werden gezogen: Schwerpunkte sollten in Zukunft in der Qualifizierung von vorschulischer Bildung und Grundschularbeit liegen, da alles, was auf dieser Ebene nicht gelingt, sich offensichtlich laut PISA in den weiterführenden Schulen Deutschlands nicht mehr kompensieren lässt. Neben der notwendigen Förderung von „Risikokindern“ sollte die Förderung der Kinder auf Kompetenzstufe II stehen, wie auch die Förderung von Lesekompetenz der „Leistungsstarken.“

6.3 Veränderungen im nordrhein-westfälischen Schulwesen nach PISA und IGLU

Die Kultusminister aller Bundesländer reagierten bereits einen Tag nach Veröffentlichung der ersten PISA-Untersuchung 2001 auf die Ergebnisse mit der Bekanntgabe von sieben Handlungsfeldern, die das deutsche Schulwesen entscheidend verbessern sollten. Das Datum könnte ein Indiz dafür sein, dass großer Druck durch die Öffentlichkeit erwartet und Handlungsfähigkeit demonstriert werden sollte. Tatsächlich kam es in Deutschland - anders als in

in anderen beteiligten Staaten - zu einer massiven Diskussion in der Öffentlichkeit.²⁷⁵ Zu den Handlungsfeldern zählten:²⁷⁶

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich
2. Frühere Einschulung durch bessere Verzahnung von Vor- und Grundschule
3. Verbesserung der Grundschulbildung, u.a. durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz
4. Wirksamere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, besonders bei Migrationshintergrund
5. Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und ergebnisorientierte Evaluation
6. Stärkung der diagnostischen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Auch die IGLU-Ergebnisse bewegten die Kultusministerkonferenz 2003 zu einer Verlautbarung, deren Inhalt hier kurz wiedergegeben wird.²⁷⁷

Danach sah die KMK die sieben Handlungsfelder aus dem Jahre 2001 weiter als notwendig an. Die zentrale Rolle der Handlungsfelder 1 - 3 sei durch IGLU gestärkt, die pädagogische Konzeption der Grundschule im Umgang mit Heterogenität beispielhaft für die individuelle Förderung. Sie könne eine wichtige Anregung für die Arbeit in der Sekundarstufe darstellen. Ebenso verstärke IGLU die Einsicht in die Notwendigkeit einer wirksamen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen müsse so gestaltet werden, dass sich die soziale Herkunft nicht nachteilig auf die Schullaufbahn auswirke. Die enge Zusammenarbeit mit Eltern, die für die Grundschule typisch sei, sei in der Sekundarstufe fortzusetzen. Hinsichtlich der Professionalität der Lehrertätigkeit sei es wichtig, die Verbesserung diagnostischer und methodischer Kompetenzen mit Veränderungen in der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung zu verbinden, die auch in den weiterführenden Schulen zu einem ähnlich schülerorientierten Unterricht führten wie in der Primarstufe.

²⁷⁵ Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime: *Ganztagschulen und mehr: Landerziehungsheime*. Dokumentation der 3. Großen Arbeitertagung vom 4.-6.11.2004 in Jena, S. 133.

Dort berichtet Prof. Tillmann, dass nach einer Analyse der wichtigsten Regionalzeitungen in vier Bundesländern über 16 Monate je 1200-1600 Artikel zum Thema erschienen sind, also durchschnittlich 3-4 jeden Tag.

²⁷⁶ KMK Beschluss vom 5./6.12.2001, hier verkürzt wiedergegeben. In: GEW (Hrsg.): *Drei Jahre nach PISA. Die GEW zieht Zwischenbilanz*. (2004, 42)

²⁷⁷ KMK- Pressemitteilung zum Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU- Ergebnissen vom 8.4.2003 zitiert in GEW (Hrsg.): *IGLU/PIRLS Hoffnungsträger Grundschule*. (2003, 59-62)

6.3.1 Neue pädagogische Handlungsfelder zur Unterstützung von Risikogruppen in NRW

Bildungspolitiker des Landes Nordrhein-Westfalen reagierten auf die PISA- und IGLU Ergebnisse und KMK Handlungsfelder mit unterschiedlichen Initiativen. Sie werden hier nur soweit dargestellt, als sie der besseren Unterstützung von Risikogruppen, also auch Schülerinnen und Schülern mit LRS, dienen.

Ab September 2004 wurden folgende schulpolitische Maßnahmen mit dem Ziel von *Handlungsfeld 1 und 2* (teilweise auch Handlungsfeld 3) ergriffen²⁷⁸: In NRW wurden die Schulingangsuntersuchungen in den Herbst des Vorjahres vor Schuleintritt vorverlegt. Sprachstandsfeststellungen und besondere Maßnahmen zur Sprachförderung wurden beschlossen. Zumindest in Großstädten wie Duisburg mit hohem Migrationshintergrund wurden flächendeckend mehrsprachige Sprachtests eingeführt, um eine bessere Fördergrundlage zu haben. In der Diskussion sind weitere Sprachförderprogramme in vorschulischen Einrichtungen.

Handlungsfeld 3 erfuhr folgende Realisierung: Die ersten beiden Klassen der Grundschulen wurden zusammengefasst, um stärker individualisiertes Lernen auf der jeweiligen Lernstufe zu ermöglichen, stärker binnendifferenzierenden Umgang mit Heterogenität zu fördern, weniger gleichschrittiges Vorgehen anzustreben und auch schwächeren Schülerinnen und Schülern einen längeren Entwicklungsraum zu ermöglichen. Die Schulkindergärten, die früher zurückgestellte Kinder aufnahmen, wurden im Zuge einer Selektionsminderung abgeschafft. Eine Zurückstellung vom Schulbesuch darf nur noch aus gesundheitlichen Gründen erfolgen. Alle schulpflichtigen Kinder sollen im Rahmen eines stärker individualisierten Unterrichts integriert gefördert werden.

In *Handlungsfeld 4* wurde hinsichtlich der besseren Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler Folgendes gefordert: Schwächere Schülerinnen und Schüler, die von der Klassenwiederholung bedroht sind, müssen jetzt bereits zum Halbjahr Förderpläne erhalten. Diese werden in der Sekundarstufe zunächst von den Lehrerinnen und Lehrern in den gefährdeten Fächern erstellt, werden dann mit der Klassenkonferenz zum Halbjahr abgestimmt und sollen den Schülerinnen und Schülern dezidierte Anhaltspunkte für eine Verbesserung ihrer Leistungen an die Hand geben. Sie werden mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern mit dem Ziel verbindlicher Lernvereinbarungen in Einzelsitzungen besprochen. Dadurch

²⁷⁸ GEW (Hrsg.): *Drei Jahre nach PISA. Die GEW zieht Zwischenbilanz.* (2004, 10)

sollen Klassenwiederholungen reduziert werden. Generelle Förderpläne für alle Kinder sollen demnächst in der Grundschule verwirklicht werden.

In *Handlungsfeld 5* ergaben sich folgende Änderungen: Eine stärkere Outputorientierung wurde bundesweit und landesweit durch die Einführung von Regelstandards angegangen. Standards formulieren verbindliche Anforderungen bezüglich der Fach- und Methodenkompetenz, beschreiben Dimensionen und Stufen der Kompetenzen und geben Ziele vor. Sie erlauben, Ziele auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen und ermöglichen die Überprüfung des erreichten Kompetenzstandes. Einschränkend muss bemerkt werden, dass in allen Bundesländern - so auch in Nordrhein-Westfalen - keine Mindeststandards gelten, wie es das PISA-Konsortium vorgeschlagen hatte. Es bleibt so weiter offen, was als absolutes Minimum schulischen Wissens und Könnens gelten soll.

Weiterhin wurden Kernlehrpläne eingeführt, die verbindlich festlegen, welche Inhalte und Methoden in den einzelnen Schuljahren landeseinheitlich zu behandeln sind. Diese Kernlehrpläne sind für alle Schulformen ab dem Schuljahr 2005/2006 verbindlich. Ebenso werden - nach einem Versuchsdurchgang 2004/2005 - nun Lernstandserhebungen in den 4. Klassen der Grundschule und 9. Klassen der Sekundarstufe in den Hauptfächern durchgeführt und die Ergebnisse schulintern, aber auch landesweit evaluiert. Die der Schule rückgemeldeten Ergebnisse sind dem Lehrerkollegium und den Eltern vorzustellen und sollen die Diskussionsgrundlage für Veränderungen darstellen. Die Planung zentraler Abschlussprüfungen in Klasse 10 und im Abitur zielen in die gleiche Richtung: Klare Zielvorgaben, zentrale Aufgaben und ein Mindestmaß festgelegter Unterrichtsinhalte für alle ermöglichen Überprüfungen und Evaluation. Letztere sollen als Grundlage für individuelle und allgemeine Verbesserungsmöglichkeiten durch Förderpläne und die Revidierung von Unterrichtspraxis im Hinblick auf größere Effektivität dienen.

Zu *Handlungsfeld 6* sind bis 2005 noch keine nennenswerten Aktivitäten zu verzeichnen. Es gibt zwar die Verpflichtung zur Erstellung von Förderplänen für Schüler, deren Schullaufbahn gefährdet ist, aber keine landesweite Maßnahme zur Fortbildung bzw. Handreichungen auf dem Gebiet diagnostischer und methodischer Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung.

In *Handlungsfeld 7* wurde mit dem verstärkten Ausbau von schulischen Ganztagsangeboten begonnen.

Sowohl die PISA- und IGLU-Fördervorschläge für das Schulwesen in Deutschland und einige der bisher ergriffenen Maßnahmen seitens der nordrhein-westfälischen Kultusbürokratie zielen in die gleiche Richtung, die der LRS-Erlass von 1991 bereits vorgab. Gemeinsames Anliegen ist der Förderauftrag und die Verpflichtung der Schule, alle Kinder das Lesen zu lehren. PISA hat allerdings - stärker noch als IGLU - deutlich gemacht, in welchem Ausmaß die Schulwirklichkeit zumindest bis 2003 diesem Auftrag nicht gerecht wurde.

Drei Gesichtspunkte sollen hier für die offensichtlichen Implementationshindernisse in der Leseförderung bis 2004 erwähnt werden. 1. Eine fehlende spezifische Outputorientierung bei den Lehrplänen, 2. Mangelnde Evaluation von bestehenden Förderkonzepten und 3. eine fehlende ganzheitlich-individualistisch ressourcenorientierte Sicht auf Schülerinnen und Schüler.

Wie Leschinsky und Cortina in ihrem Beitrag zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik bemerken, verlangt Outputorientierung, wenn sie ein System wirksam optimieren soll, eine „klare kausale Zuschreibung von Output- Erfolg und - Misserfolg. „Wirksames Effizienzfeedback ist spezifisch..., weil die Schulen Anhaltspunkte dafür erhalten, an welchen Defiziten sie arbeiten müssen, um ihren Output zu verbessern.“ Dazu ist es erforderlich, „dass bereits vor der Implementation feststeht, woran der Erfolg einer schulischen Maßnahme zu messen ist.“ (Leschinsky & Cortina, 2003). Diese Erfolgskriterien, z.B. in Form von zu erreichenden Kompetenzstufen, fehlten in Nordrhein-Westfalen von 1991 bis 2005 für den Bereich des Lesens und Rechtschreibens.

Während es im Grundschulbereich regional in NRW immerhin zu einzelnen Überprüfungen von Förderkonzepten kam und Revidierungen versucht wurden, ist für den Sekundarbereich in NRW keine größere Evaluation von LRS-Fördermaßnahmen nach 1991 bekannt. So konnte für diesen Bereich weder eine state-of-the-art-Praxis entstehen, die zur Nachahmung hätte empfohlen werden können, noch wurden Stolpersteine in Förderkonzepten deutlich. Leschinsky und Cortina bemerken zu diesem durchaus für viele Bereiche beobachtbaren Phänomen mangelnder Evaluation und Outputorientierung bei Bildungsreformen in Deutschland vor PISA: „Es gehört aber zu den Eigentümlichkeiten des deutschen Bildungswesens in der Nachkriegszeit, dass der Erfolg dieser Reformen nicht an ihrer - wie auch immer definierten - Effektivität gemessen wurde, sondern allein an ihrer geglückten politischen Durchsetzung. Zwar sind bildungspolitische Reformprojekte immer auch von Evaluationsforschung begleitet worden, aber in der Regel lag keine Einigung über die

Standards vor, mit deren Hilfe über Erfolg und Misserfolg der Maßnahme entschieden wurde. Dies hätte verlangt, dass man sich zuvor politisch auf Zielkriterien verständigt hätte, auf deren Basis sich akzeptierte Standards für die Evaluierung ableiten lassen. In dieser Hinsicht hat die Jahrhundertwende (gemeint ist u.a. die PISA-Studie, die Verf.) eine deutliche Zäsur gebracht.“ (S. 45).

Ein weiterer richtungsweisender Gedanke in Bezug auf Implementationshindernisse von Innovationen wird von Leschinsky und Cortina geäußert. Das Prinzip des Universalismus - die gleiche Behandlung von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Schicht und Geschlechtszugehörigkeit - verhindere zwar nicht die pädagogische Entwicklung zu individuellen Lernarrangements, bremse aber Initiativen, die auf eine radikalere Umgestaltung der jeweiligen Unterrichtssituation zielen. Wird die sachbezogene Interaktion mit klar umrissenen Rollen als Kern der Schule in Frage gestellt, so die Autoren, begrenzen regulative Mechanismen im traditionellen dreigliedrigen deutschen Schulsystem den Gestaltungsspielraum für jedwede soziale Lernsituation erheblich. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich auch in der Sekundarstufe ganzheitlich auf ihre Schülerinnen und Schüler einstellen sollen und wie gefordert ihre soziale Kompetenz erweitern sollen, wird ihre diesbezügliche Professionalisierung nicht nur durch mangelndes Engagement oder fehlende Möglichkeiten in der Lehrerfortbildung begrenzt, sondern auch durch das bestehende Schulsystem.

6.3.2 Begrenzende Faktoren im bestehenden Schulsystem aus der Sicht der OECD- Studie ISIP

Da die größten Hindernisse für eine erfolgreiche Förderung der Lesekompetenz im Bereich der Sekundarstufe I festgestellt wurden, sei in diesem Zusammenhang auf eine weitere OECD-Studie von De Caluwé, Marx und Petri (1988) hingewiesen. Sie untersuchte bereits 1988 große Sekundarschulsysteme im Rahmen eines internationalen Schulentwicklungsprojekts. Zentrales Thema war, wie Sekundarschulen sich organisatorisch-strukturell weiterentwickeln müssen, wenn sie eine innovative, ganzheitlich schülerorientierte Pädagogik effektiv umsetzen wollen. Die Frage nach der Passung von pädagogischen Werthaltungen, die sich in edukativen Konzepten realisieren und Organisationsstrukturen, die ihre bestmögliche Umsetzung sichern, ist in Deutschland lange Zeit nicht gestellt worden.

Für die Untersuchung mit dem Titel ‚Schooldevelopment: Models and Change‘ steht eine weitgehende Kongruenz zwischen Pädagogik und Organisation als Basis für das Gelingen von schulpolitischen Veränderungen außer Frage. Die Autoren widmen sich in ihrer Studie,

deren Daten vor allem in den Niederlanden und England, aber auch an der Laborschule Bielefeld und der integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar in der Bundesrepublik Deutschland gesammelt wurden, der Darstellung von idealtypischen Entwicklungslinien im pädagogischen und organisatorischen Bereich. Unter Berücksichtigung pädagogischer wie soziologischer Theorien konstatieren sie, dass Schulentwicklung im pädagogischen Gebiet von der Einfachheit des Fachunterrichts (simplicity) über verschiedene Stadien von Differenzierung (differentiation), in denen die Vermittlung fachlichen Wissens durch Projekte und Beratung ergänzt wird, zur Integration von Unterricht und lernbegleitenden und beratenden Maßnahmen (integration) führt. Im organisatorischen Bereich sehen sie Entwicklungsmöglichkeiten, die sich von einer hierarchisch-bürokratischen (mechanistic) zu einer stark professionell ausgerichteten organischen (organic) Organisationsstruktur hinbewegen. In Anlehnung an Emery und Trist (1960) entwickeln sie fünf Modelle von Schule, die typische Entwicklungsstände in der Pädagogik und der Organisation eines Schulsystems idealtypisch widerspiegeln.

Für das pädagogische System beschreiben sie, wie Lehren und Lernen stattfinden, ob und wie beraten wird, welche Standards für Leistungsbewertung und Evaluation existieren. Nach eigenen Kriterien werden die Komponenten des organisatorischen Subsystems beschrieben: die Prinzipien des Lehrereinsatzes, der Unterrichtsverteilung, der Organisationseinheiten der Schule (Kurse, Klassen und Abteilungen), die Koordinations- und Kommunikationsstrukturen, zu denen auch die Leitungsstrukturen gehören und last not least die Schulkultur und der Grad der Organisation sowie das Ausmaß der pädagogischen Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer. Die Art der Organisation entscheidet darüber, ob das pädagogische Modell optimal unterstützt wird und keine Reibungsverluste durch eventuelle Diskongruenzen entstehen. Wie auch im LRS-Erlass von 1991 gefordert, soll sich die Organisation dem pädagogischen Primat unterordnen.

Idealtypische Pädagogische Modelle in der Schulentwicklung

Welche pädagogischen Modelle markieren idealtypisch einen spezifischen edukativen Entwicklungsstand? Welche spezifische Sicht des Lernens ist ihnen jeweils zu eigen? Den Anfang macht das sogenannte ‚Streaming Modell‘, hinter dem ein rein kognitives Lernkonzept steht. Charakteristisch ist die zugrundeliegende Annahme, dass jeder Schüler eine bestimmte kognitive Lernfähigkeit mitbringt, deren Kapazität am Ende der Grundschulzeit deutlich erkennbar ist und die ein sicheres Indiz für die weitere, intellektuell passende

Schullaufbahn darstellt. Auf dieser Grundlage meinen Lehrerinnen und Lehrer in der Sekundarstufe an selektierte „homogene“ Schülergruppen zur gleichen Zeit gleiche Anforderungen stellen und die gezeigten Leistungen nach vorher festgelegten Normen beurteilen zu können. Höchstqualifizierte Lehrerinnen und Lehrer werden in diesem Modell den höchsten Bildungsgängen zugeordnet. Dies entspricht traditionellen Auffassungen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems im Sekundarbereich.

Das Lernkonzept, das hinter dem ‚Setting-Modell‘ und dem ‚Heterogenitätsmodell‘ der Autoren steht, entwickelte sich in den 60er und 70er Jahren. Unterstützt von Wissenschaftlern wie Mastman (1971) und Esposito (1973) wurden intellektuelle Fähigkeiten als entwicklungs-fähig und reifeabhängig angesehen. Außerdem wurde anerkannt, dass dieselbe Person unterschiedliche kognitive Kapazitäten in unterschiedlichen Bereichen haben kann, z.B. eine mathematische Begabung, aber keine sprachliche. Gesamtschulen und auch Hauptschulen, die in Nordrhein-Westfalen nach dem ‚Setting-Modell‘ arbeiteten, richteten zumindest für die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik Lernniveaugruppen ein, um den unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten ihrer Schüler entgegenzukommen. Die anerkannte Differenzierung der kognitiven Kapazitäten in unterschiedlichen Lernbereichen schlägt sich in der äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Nordrhein-Westfalen nach Grund- und Erweiterungskursen nieder.²⁷⁹ Die Lernziele sind weiterhin kognitiv und durch die verschiedenen Kurse soll Homogenität in den Hauptfächern hergestellt werden. Beratung dient hauptsächlich der Unterstützung von fachlichem Lernen und der Zuweisung zu einem adäquaten Kurs.

Auch im ‚Heterogenitätsmodell‘ ist das Lernkonzept fachlich orientiert und kognitiv ausgerichtet. Allerdings lässt man hier grundsätzlich eine heterogene Lerngruppe als Stammgruppe in allen Fächern beieinander und bemüht sich, der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit durch Binnendifferenzierung entgegen zu kommen. Der Fachunterricht erfolgt nach fachlichen Einheiten (Units), in denen zunächst in einem bestimmten Zeitraum die Basis für alle erarbeitet wird. Dann schließt sich eine Periode an, in der die Klasse - je nach Leistungsvermögen - in Gruppen aufgeteilt wird, die den Stoff entweder in vertiefter Form weiter bearbeiten oder das Basiswissen sichern. Diagnostische Tests zum jeweilig erreichten

²⁷⁹ Extrem wurde diese Richtung in den Siebziger Jahren in Berlin verfolgt, wo es nicht nur, wie heute in NRW Grund- und Erweiterungskurse gab, sondern vier Leistungsniveauekurse in den Hauptfächern. Es gab Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Anschlusskurse (das sogenannte FEGA-Modell). S. auch De Caluwé, Marx & Petri (1988).

Leistungsstand und Gruppenarbeit spielen eine große Rolle in diesem Modell und das Einüben sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist unerlässlich.²⁸⁰

Einem deutlich über kognitive fachliche Ziele hinausgehenden Lernbegriff wurde nach Meinung der niederländischen Autoren der Boden mit den Ideen und Forschungsergebnissen der Pädagogen und Psychologen Petersen, Piaget, Veltman und von Hentig bereitet. Zusätzlich kamen mehr und mehr die affektiven, moralisch-normativen, sozialen und kreativen Faktoren in den Blick. Ihre Vernetzung mit der kognitiven Entwicklung wurde deutlich. Bei einer Pädagogik, der diese ganzheitliche Sichtweise der kindlichen Entwicklung zugrunde liegt, werden Lernerfahrungen zweckvoll zueinander in Beziehung gesetzt, um individuelles Fortkommen zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer beobachten den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler sehr sorgfältig und bereiten Lernerfahrungen vor, die die Kinder in ihrer Entwicklung voranbringen.

Ein edukatives Modell, das diese Sichtweise berücksichtigt und andere als fachliche Gesichtspunkte in sein Unterrichts- und Erziehungsprogramm aufnimmt, ist das ‚Integrative Modell‘. Dieses Modell legt größten Wert auf die positive individuelle und ganzheitliche Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen. Sowohl den kognitiven, wie auch den affektiven, normativen und kreativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird fachlich, aber auch fächerübergreifend und projektorientiert unterrichtet und den Kindern werden viele Lernwege eröffnet. Schülerberatung spielt eine große Rolle. Die heterogene Schülerschaft verbleibt in ihren Stammgruppen. Lehrerinnen und Lehrer lassen in kleinen Gruppen arbeiten und begleiten fachlich und beratend die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie können die Inhalte der Curricula weitgehend an die Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen anpassen.²⁸¹

Der qualitative Sprung zum ‚Innovativen Modell‘ besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler als handelnde Subjekte des eigenen Lernens verstanden werden. Dies bedeutet das Ende der trotz aller Fortschritte und Entwicklungen letztlich dominierenden Lehrerrolle für den Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler werden jetzt als Individuen betrachtet, die ihren eigenen Lernweg mitbestimmen, ebenso wie sie ein Mitspracherecht beim Inhalt des

²⁸⁰Dem Heterogenitätsmodell III entsprach im nordrhein-westfälischen Raum am ehesten zu Beginn die integrierte Gesamtschule Fröndenberg, die in den Siebziger Jahren in Großraumklassen einen ganzen Jahrgang in einer Unit unterrichten konnte und dann die Kinder in kleinere Gruppen aufteilte.

²⁸¹Interessanterweise führen die Niederländer hier Hartmut von Hentigs Bielefelder Laborschule als die Schule an, die ihrem idealtypischen ‚Integrativen Modell‘ in der Realität am nächsten kommt.

Curriculums haben (Brandt & Lieban, 1978). Ihr natürliches Befinden, ihre Bedürfnisse, Wünsche, ihr sozio-kultureller Hintergrund sind ebenso wie die aktuellen Geschehnisse im Klassenraum und in der Umgebung ein gewichtiger Teil des Curriculumprogramms. Schülerinnen und Schüler sollen voneinander und miteinander lernen und erreichen auf diese Weise auch soziale Ziele.²⁸²

Intensive Kleingruppenarbeit ist ein „Muss“ in diesem Modell, sie gilt für Schülerinnen und Schüler, wie auch für Lehrer, die als Jahrgangsteams ihre Stammgruppen durch die Sekundarstufe begleiten. Projektunterricht und themenzentriertes Lernen spielen eine ebenso große Rolle wie im Integrativen Modell, allerdings mit noch größeren Mitspracherechten für die Schülerinnen und Schüler. Die Teams haben auf der Lehrerseite sehr viel Gestaltungsfreiraum und Autonomie, auch gegenüber der Schulleitung, die diese Autonomie respektiert.

Idealtypische Organisationsmodelle in der Schulentwicklung

Ähnlich wie die Entwicklung im edukativen System von einem rein kognitivem Lehr- und Lernkonzept zu einem vernetzten Lernbegriff führt, der die Eigenaktivität der Lernenden betont, lässt sich ein Entwicklungskontinuum für die Organisation von Schule nachzeichnen. Eine Schule einfacher Struktur, in der Lehrer nur die Aufgabe des Fachunterrichts erfüllen, braucht nicht sehr viele Koordinationsmechanismen. Die niederländischen Autoren nennen diese Organisationsform, die zum Lernkonzept des ‚Streaming Modells‘ passt, idealtypisch ‚Segmentelles Modell‘. Von dieser Organisationsform aus sind zwei Entwicklungsrichtungen möglich, eine führt zu stärkerer Bürokratisierung, dem ‚Linie-Stab-Modell‘ (passend zum Lernkonzept des ‚Setting Modells‘), die andere zu stärkerer Professionalisierung, dem ‚Kollegialen Modell‘, dem auf der pädagogischen Seite das ‚Heterogenitäts Modell‘ entspricht (De Caluwé, Marx & Petri, 1988).

Nähert sich eine Schule aus den Extrempositionen wieder mehr der Mitte an und kommt es zu einer guten Balance zwischen bürokratischen Strukturen, Koordinationsmechanismen und

²⁸² Wieder wurde eine deutsche Schule von den Niederländern ausgewählt, die diesem idealtypischen Modell am nächsten kommt. Es handelt sich um die Gesamtschule Göttingen-Geismar. Diese integrierte Gesamtschule kennt in der ganzen Sekundarstufe I keine äußere Differenzierung und kommt ihren heterogenen Schülern durch intensive Kleingruppenarbeit entgegen. Die Stammgruppen werden im 5. Schuljahr in Tischgruppen (4-6 Schülerinnen und Schüler) aufgeteilt, die über viele Jahrgänge beibehalten werden. Förderung und Unterricht werden dabei integriert, die Lehrerinnen und Lehrer begleiten in Jahrgangsteams ihre Stammgruppe bis zur 10. Klasse. Trotz Verzicht auf Selektionsmaßnahmen des sonstigen dreigliedrigen Schulwesens erreichen durch das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) immer viele Schüler die Oberstufe dieser Schule.

einer erweiterten Professionalität, die sich nicht nur auf rein fachliches Unterrichten bezieht, so begibt sich die Schule auf den Weg zum ‚Matrix Modell‘, dem das Lehr- und Lernkonzept des ‚Integrativen Modells‘ zugrunde liegt.

In diesem Modell herrscht eine Dualität der Prinzipien. Es ist zum Teil noch curriculum-, zum Teil auch schon schülerorientiert. Das Prinzip ungebrochener Autorität der Schulleitung ist durchbrochen und als Koordinationsmechanismen dienen sehr viele Konferenzen und informelle Absprachen. Eine zentrale Rolle spielt die Beratung in der Schule. Beratungsteams sind den Abteilungen zugeordnet und bemühen sich um größtmögliche Kopplung von Beratung und Unterricht im Interesse der Persönlichkeits- und sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dies erfordert von der Schulleitung eine umsichtige Schulpolitik, die die Koordination und Integration von unterrichtlichen und beratenden Funktionen unterstützt und das System in der Balance hält.

Im ‚Modularen Modell‘, das organisatorisch bestmöglichst das ‚Innovative Modell‘ umsetzt, ist die Teamorganisation auf Seiten der Lehrenden ebenso Grundvoraussetzung, wie die Aufteilung einer Stammgruppe/Klasse in Kleingruppen. In dieser Teamorganisation begleiten Lehrerinnen und Lehrer weitgehend konstant „ihre“ Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schulzeit, organisieren Unterrichtsverteilung und Vertretungsunterricht und entwickeln ein auf ihre Schülergruppe abgestimmtes Curriculum. Über die Zeit entsteht eine intensive Kenntnis von und Begegnung mit den Lernenden, sowohl kognitive als auch personale und soziale Lernziele können so besser verfolgt werden. Die Schulleitung unterstützt jedes Team, koordiniert aber auch die Arbeit der Teams horizontal auf Jahrgangsebene und vertikal über die Jahrgänge hinweg und trifft, wenn notwendig, letzte Entscheidungen in der Teamzusammenstellung. Basis der Teamarbeit ist eine gemeinsam mit der Schulleitung entwickelte Schulkultur.

Kongruenz von Pädagogik und Organisation in der Schulentwicklung

Gemäß ihrer *goodness-of-fit connection* Theorie²⁸³ kombinieren die Niederländer ihre fünf edukativen Modellen mit den entsprechenden organisatorischen Modelle. Diese Kombinationen stehen für Effizienz und Wirksamkeit in der Umsetzung der pädagogischen Kernideen.

²⁸³De Caluwé, Marx & Petri (1988, 131) „The connection we have in mind is a goodness-of-fit connection, in the sense that particular organizational structures can make particular educational approaches or methods or forms function more effectively than others can. So it is a question of means-ends relationships.”

Das *Kombinations-Modell 1* ist ein „loosely coupled system“, in dem jeder Fachlehrer ein hohes Maß an Autonomie und pädagogischer Freiheit besitzt, edukative Prozesse kaum koordiniert werden, alle Lehrer gleiche Rechte in Bezug auf schulische Entscheidungen haben und nur Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen Rahmenbedingungen für alle bilden. Eine Schwäche dieses Modells liegt in seiner minimalen Kapazität für geplanten Wandel. Unterrichtsveränderungen beschränken sich zumeist durch die Initiative einzelner Lehrer auf einzelne Klassen, Kurse und Fächer, gemeinsame Entscheidungen für schulweite Innovationen können nur schwierig getroffen werden - wenn überhaupt. Wie schon gesagt, finden sich hier die meisten deutschen Schulen im traditionellen dreigliedrigen Schulwesen wieder, bei denen die Vermittlung von Fachwissen und die sachbezogene Interaktion die zentrale Rolle spielen.

Kombinations-Modell 2 bietet erheblich mehr an Differenzierungsmaßnahmen, die Koordinationsprobleme werden hier hierarchisch gelöst. Aufgabenfelder und Rollen sind in einer solchen Schule klar definiert, die Schulleitung spielt eine maßgebliche Rolle. Innovationen sind fast nur auf dem top-down Weg möglich. Insgesamt dominieren in diesem Modell die Werte einer bürokratischen Organisation - amtliche Autorität und Formalisierung. Überträgt man dieses Modell auf die nordrhein-westfälische Schulwirklichkeit der Sekundarschulen, so finden sich hier am ehesten integrative Gesamtschulen mit einem System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung wieder.

Im *Kombinations-Modell 3* wird die Differenzierung durch professionelle Konsultation koordiniert. Die Peer-Ebene dominiert, auch der Schulleiter wird nur als primus inter pares verstanden. Werte, wie gegenseitiges Verstehen und Kooperation spielen eine große Rolle. Innovationen sind hier nur auf dem bottom-up Weg möglich. Da jede Meinung gleichberechtigt berücksichtigt wird, kann es lange dauern, bis eine Übereinkunft erzielt wird. Obwohl die Schülerschaft in diesem Modell wie auch in Modell 2 heterogen ist, bleibt das zugrundeliegende Lernkonzept hier wie dort vorwiegend kognitiv. Der Heterogenität der Leistungen wird dadurch Rechnung getragen, dass zunächst gemeinsamer Unterricht in einer fachlichen Einheit (unit) stattfindet, und anschließend für einige Schülerinnen und Schüler erweiterter Lehrstoff angeboten wird, während für andere Lücken im Basiswissen geschlossen werden. Dieses Modell erfordert von den Lehrenden ein großes Methodenrepertoire, intensive Kenntnisse über kognitive Schülerkapazitäten zu bestimmten Entwicklungsstufen und diagnostische Kompetenz, um den jeweiligen Leistungsstand und -fortschritt zu erkennen

sowie die Fähigkeit, erfolgreich Gruppenarbeit zu initiieren und zu unterstützen. Für ihre Schülerinnen und Schüler verfolgt eine Schule dieses Modells wie auch des Modells 2 die Ziele, sie ihren Begabungen in den einzelnen Fachrichtungen gemäß zu fördern und ihnen den Weg zu Berufs- und Studienmöglichkeiten möglichst lange offen zu halten und damit die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens zu überwinden.

Einen qualitativen Sprung zu den Kombinations-Modellen 1-3 stellen die *Kombinations-Modelle 4 und 5* dar, denen ein grundlegend anderes Lernverständnis zugrunde liegt. Lernen wird ganzheitlich als eine Vernetzung von kognitiven, affektiven, normativen, sozialen und kreativen Komponenten gesehen. In Modell 5 wird zudem die Eigenaktivität der Lernenden in den Blick genommen. Lernen wird hier nicht mehr als rezeptiver Vorgang gesehen. In beiden Modellen verstehen sich Lehrende sowohl als Begleiter von Lernprozessen wie auch als Berater. Hier kommt es in der Organisation zu einer ausbalancierten Beziehung zwischen dem hierarchisch organisierten ‚Linie-Stabmodell‘ und fachlicher Professionalität. Koordination und Entscheidungen werden auf der jeweiligen Arbeitsebene getroffen. In beiden Modellen haben Lehrerinnen und Lehrer die Freiheit, das Curriculum passend zu ihren pädagogischen Zielen und den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler zurecht zu schneiden. Während in Modell 4 eine Koordination des pädagogischen Vorgehens durch ein kompliziertes Netzwerk an Meetings zwischen den einzelnen beteiligten Organisationseinheiten hergestellt wird, begleiten in Modell 5 kleine Jahrgangsteams ihre Schülerinnen und Schüler von Klasse 5 - 10. Die Kinder einer Stammgruppe/Klasse sind ebenfalls in Kleingruppen/Tischgruppen organisiert. Man spricht deswegen auch vom Team-Kleingruppen-Modell (TKM)²⁸⁴. Die hohe Konstanz in den Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, wie auch zwischen und mit Lehrerinnen und Lehrern bietet viel Raum für schülerorientiertes und individualisierendes Arbeiten. Beide Modelle 4 und 5 besitzen die Kapazität, sich zu verändern oder innovativ zu sein, d.h. sich flexibel auf neue Ideen organisatorisch einzustellen.

Das Konzept des LRS-Erlasses und seiner Implementation aus Sicht der Schulentwicklung

Wie sieht es nun aus, wenn man die innovativen Gedanken des LRS-Erlasses von 1991 einem idealtypischen pädagogischen Modell der OECD-Studie zuordnet? Greift man die Worte des

²⁸⁴ In NRW war die erste Schule, die in den Siebziger Jahren schon nach dem TKM-Modell arbeitete, die Integrierte Gesamtschule Köln-Holweide.

Erlasses auf, so handelt es sich um folgendes Lernverständnis: Lernprozesse sind individuell anders, das pädagogische Kernstück der Förderung besteht im Aufbau oder Erhalt einer positiven Lernstruktur. Bei einer Lernanalyse müssen schulische, soziale, emotionale, kognitive und physiologische Lernbedingungen mitbedacht werden, die Arten der Förderung sind nach dem Einzelfall auszurichten. Förderung beinhaltet neben dem Lese-Rechtschreibtraining immer auch die Optimierung der allgemeinen und besonderen Lernvoraussetzungen eines Kindes für den Schriftspracherwerb, wozu selbständiges Arbeiten, geeignete Lernstrategien und ein erfolgreicher Umgang mit Misserfolgserlebnissen gehören. Die Fördermethoden sollen sich danach richten, ob das Kind mit ihnen Erfolg hat oder nicht.

Man kann zusammenfassend von einer hochindividualisierten Sichtweise des Lernens sprechen, der weit mehr als ein rein kognitives Lernverständnis zugrunde liegt. Damit wäre das zugrundeliegende Verständnis eindeutig mindestens dem idealtypischen ‚Integrativen Modell‘, in Teilen auch dem ‚Innovativen Modell‘ zuzuordnen. Dort wird die Komplexität des edukativen Prozesses betont und von Lehrerinnen und Lehrern dem gemäß ein hohes Ausmaß an diagnostischer Kompetenz, ein breites Methodenrepertoire, die Fähigkeit, Lernprozesse erfolgreich im ganzheitlichen Sinn zu begleiten und in beratender Funktion tätig zu werden, gefordert. Methoden und Lernwege sollen den Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

Laut Erlass sollen alle Lehrer einer Schule Probleme des gestörten Schriftspracherwerbs kennen und sind zum Wohle eines betroffenen Kindes zur Kooperation aufgerufen. Dies erfordert eine weitgehende Übereinstimmung in den grundlegenden Ansichten in einer Schule. Eine solche Betonung gemeinsamer Schulkultur und Lehrerkoooperation findet sich in der OECD-Studie wiederum im ‚Integrativen‘ oder ‚Innovativen Modell‘, zu einem kleinen Anteil auch dem ‚Heterogenitätsmodell‘.

Dem hohen Maß an geforderter Individualisierung der Lernprozesse und dem erweiterten Lernbegriff müssten nach den Grundannahmen der OECD-Studie Organisationsmodelle entsprechen, die ein hohes Maß an Flexibilität, an Komplexität und an der Fähigkeit zur Organisationsentwicklung aufweisen. Idealtypisch wären dies zumindest das ‚Matrix‘, besser noch das ‚Modulare Modell‘. Zu einem geringen Anteil könnte auch das Kollegiale Modell die Anforderung erfüllen, dem geforderten hohen Maß an Professionalität als Koordinationsmechanismus zu entsprechen.

Alle drei Modelle waren von 1991-2004 in der nordrhein-westfälischen Schulwirklichkeit nur in einem verschwindend geringen Ausmaß - zumeist als Modellschulen - in der Praxis vertreten²⁸⁵. Damit fehlten die erforderlichen organisatorischen Strukturen, die den innovativen Gedanken des Erlasses schulweit zum Erfolg hätten verhelfen können. Die Organisationswirklichkeit der traditionellen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien entsprach weitgehend dem ‚Segmentellen‘ und in den über hundert Gesamtschulen in der Regel dem ‚Linie-Stab-Modell‘.

Eine fundamentale Schwierigkeit für die Implementation des Erlasses aus der Schulentwicklungsperspektive dieser OECD-Studie wird damit deutlich: Neben der fehlenden Möglichkeit für Lehrende, entsprechende Kompetenzen zu erwerben, sind die in den Sekundarschulen vorhandenen Koordinationsmechanismen und Kommunikationsstrukturen für die Integration von Unterrichten und Lernprozessbegleitung im Sinne des Erlasses je nach Schulform und Entwicklungsstand der Schule kaum oder nicht hinreichend geeignet. Die Kapazität der bestehenden Organisationsstrukturen erlaubt schulweit weder eine ausreichende Individualisierung, noch eine entsprechende Lernprozessbegleitung und die erforderliche Lehrerkooperation.

M. Demmer bemerkt 2003 zur Bedeutung der Schulstruktur im dreigliedrigen deutschen Schulwesen: „Die frühe Selektion hinterlässt Spuren.... Ein Schulsystem, das in angeblich leistungshomogene Lerngruppen sortiert, braucht kein ausgebautes Unterstützungssystem zur individuellen Lernförderung.... Unser Schulsystem muss viele Selektionsinstrumente zur Verfügung stellen, um „richtig“ zu sortieren: die Klassenwiederholung, die Sonderschulüberweisung, die Abstufung in eine „niedere“ Schulform. Eine auf Leistungshomogenisierung ausgerichtete Schulstruktur bietet sie an und fordert ihren Gebrauch heraus. Versetzungsordnungen füllen Seiten um Seiten der Schulgesetze, Förderordnungen sucht man vergeblich.... Es ist dringend erforderlich, die Effekte der frühen Selektion und institutionellen Leistungshomogenisierung auf die Lehrertätigkeit, auf das Schulklima, die Schulphilosophie, auf Eltern- und Schülerbewusstsein sowie auf das öffentliche Denken über Schulen und Lehrertätigkeit zur Kenntnis zu nehmen, ggf. empirisch zu untersuchen und Schluss-

²⁸⁵ Modell 3, die anfängliche Gesamtschule Fröndenberg hatte sich bereits anders entwickelt, für Modell 4 nennt die OECD-Studie selbst die Laborschule Bielefeld und nach Modell 5 arbeiteten neben der Gesamtschule Köln-Holweide, die den Charakter einer Modellschule hatte, in Ansätzen noch einige wenige Gesamtschulen in NRW.

folgerungen für die Weiterentwicklung zu ziehen.“²⁸⁶ Diese Untersuchung ist im deutschen Raum bisher unterblieben.

Wie unterschiedlich und uneinheitlich hinsichtlich des Umgangs mit besonderen, individuellen Lernschwierigkeiten die Bildungslandschaft in der Bundesrepublik strukturiert ist, zeigt das folgende Kapitel, dass die Erlasslage zur LRS- Förderung in den 16 Bundesländern aufzeigt.

6.4 Die LRS-Erlasse in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik im Jahre 2004 - Übereinstimmungen, Trends und Divergenzen

Einen detaillierten Überblick zur Erlasslage in den 16 Bundesländern geben die Tabellen 3 (a-g) im Anhang wider. Berücksichtigt sind alle LRS-Erlasse, die am 31.12.2004 gültig waren. Sie sind chronologisch nach ihrem Erscheinen geordnet. Die Kriterien entsprechen den Gesichtspunkten, die in dieser Arbeit als innovativ hinsichtlich des LRS- Erlasses von Nordrhein- Westfalen von 1991 herausgearbeitet wurden.

Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Übereinstimmungen, Trends und Divergenzen sich zwischen den LRS-Erlassen feststellen lassen.

Übereinstimmungen und Trends

Zunächst ist festzustellen, dass es keine vollkommenen Übereinstimmungen gibt. Im Höchstfall lassen sich Gemeinsamkeiten in den Auffassungen von jeweils 11 Ländern feststellen. Geht man davon aus, dass 8 - 11 Länder eine Mehrheit darstellen, da nur für 15 Bundesländer²⁸⁷ verwertbare Angaben vorliegen, so lassen sich folgende Trends in der BRD beobachten:

Mehrheitlich wird der Förderauftrag der Schule bejaht, Kinder bei Behinderungen und Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb zu unterstützen. Dabei herrscht durchaus die Auffassung vor, dass Lernprozesse individuell anders verlaufen und Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auf diese individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder abstimmen müssen. Besonders im ersten Schuljahr müssen die Prozesse beim Erlernen des Lesens und Schreibens gut beobachtet und das Fehlen notwendiger Lernvoraussetzungen und mangelnder Lernfortschritte festgestellt werden, damit Förderung so früh wie möglich einsetzen kann. Diese soll

²⁸⁶ GEW (Hrsg.): *IGLU/PIRLS. Hoffnungsträger Grundschule.* (2003, 37-38.)

²⁸⁷ Es gibt für Sachsen-Anhalt zu wenig Aussagen bezüglich der einzelnen Rubriken.

zunächst binnendifferenziert im Klassenverband stattfinden, in oder nach der zweiten Klasse auch zusätzlich in Kleingruppen. Ort der Diagnose ist zumeist die Schule selbst. Lehrerinnen und Lehrer für Sprache bzw. Deutsch können sich von besonders fachkundigen Lehrern in ihren Beobachtungen und Fördervorschlägen unterstützen lassen.

Zu den Förderinhalten werden mehrheitlich keine näheren Angaben gemacht, Förderbereich ist vorrangig das Fach Deutsch. Hinsichtlich der Leistungsfeststellungen gibt es mehr Kann- als Muss- oder Soll-Bestimmungen.

Divergenzen

Wo lassen sich divergierende Ansichten in den Bundesländern beobachten? Auf welchen Gebieten lassen sich besonders stark vom LRS-Erlass in NRW abweichende Ansätze verfolgen? Die folgende Übersicht zeigt dies auf.

Sichtweisen für das Phänomen LRS/Legasthenie und eventuelle Ursachen

Zunächst fallen die Divergenzen in der Sichtweise für das Phänomen LRS ins Auge. Lese-Rechtschreibschwäche, Legasthenie, besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind Bezeichnungen, die zum Teil synonym verstanden (z.B. in MV), zum Teil aber auch getrennt für unterschiedliche Sachverhalte (z.B. in SH, BY) benutzt werden. Viele Länder sprechen - ebenso wie NRW - von besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens.

Während eine Ländergruppe das Fehlen notwendiger Lernvoraussetzungen als Auslöser für die besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb betrachtet (z.B. NI, NRW) oder unterschiedliche Faktoren generell (HE, RP, SL, TH) oder speziell (HH: sozio-kulturell schwieriges Milieu, BB, HH: individuelle, erzieherische und soziale Einflüsse) benennt oder auch ganz auf die Nennung von Auslösern verzichtet (HB, BW, BE, SN), spricht eine andere von hirnrnorganisch bedingter Schwäche bzw. zentralnervösen Entwicklungsstörungen (BY und SH nur bei Legasthenie, MV generell).

Die zuletzt genannten Länder beharren auch auf der Diskrepanzdefinition der LRS/Legasthenie, ähnlich der IC D10 Definition. Neben BY, SH, MV vertreten auch SN und TH die Ansicht, dass es sich um eine Teilleistungsschwäche handelt. Es fällt auf, dass Länder, die eine hirnrnorganische Verursachung von LRS bzw. Legasthenie betonen, auch die Diskrepanzdefinition verwenden, und dass drei neue Bundesländer weiter die in der früheren DDR stark favorisierten Sichtweise einer hirnrnorganischen Verursachung des Problems vertreten. Diese

Länder befinden sich damit in einem starken Gegensatz zu NRW, das gerade die Diskrepanzdefinition und das „medizinische Modell“ mit seinem Erlass überwinden wollte.

Förderzielgruppe und Diagnose

Den Sichtweisen bzw. Definitionen entsprechend differieren Diagnose- und Zuweisungskriterien für LRS/Legasthenie-Förderung in der BRD. Wie in NRW bestimmt sich die Fördergruppe nur über eine länger als drei Monate andauernde, nicht ausreichende Benotung im Lesen/Rechtschreiben in: HB, NI, SL, BB. In den anderen Ländern ist eher von allgemeinen oder gravierenden Schwierigkeiten und Auffälligkeiten die Rede.

Hinsichtlich der Diagnostik kann eine Grobeinteilung in drei Gruppen erfolgen. In der ersten sollen förderdiagnostische Beobachtungen nur durch Lehrer gemacht werden, in der zweiten werden Lehrer (z.T. auf Wunsch) durch unterschiedliche Spezialisten (z.B. Kollegen, die als LRS-Experten ausgebildet sind, Sonderpädagogen oder Schulpsychologen) unterstützt, in der dritten erfolgt Diagnostik nur/bzw. hauptsächlich durch Spezialisten oder sogenannte Diagnostikteams, die überwiegend außerschulisch besetzt sind. Zur ersten Gruppe gehören RP und SL. Zur großen zweiten Gruppe zählen neben NRW BB, BE, BW, HB, HE, HH und mit kleinen Einschränkungen TH. Zur dritten Gruppe zählen, zumindest bei Legasthenie: BY, MV, SH, SN, und wieder nur teilweise TH (im Vorschulbereich und ab Kl. 2.2). Wieder fällt auf, dass die Länder mit Diskrepanzdefinition und Betonung hirnorganischer Ursachen diejenigen sind, die das Urteil von Spezialisten (in BY sogar von Psychiatern) bevorzugen.

Hinsichtlich des Diagnostikziels lassen sich wiederum drei Gruppen unterscheiden, die nur teilweise mit den vorangegangenen identisch sind. In der ersten geht es allein um die Feststellung des Entwicklungsstands im Lesen und Rechtschreiben (BB, HH,SL). In der zweiten ist, wie in NRW, zusätzlich die Ermittlung der emotionalen, sozialen und schulischen Entwicklung, z.B. des Lern- und Arbeitsverhaltens wichtig (BW, HB, HE, NI, RP). In der dritten Gruppe geht es entweder um die Ermittlung der Diskrepanz zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistungen (BY, MV, SH) oder um die Erstellung von Gutachten (MV) und Förderplänen (SN, TH).

Hinsichtlich der Diagnostikverfahren lassen sich wiederum drei Unterscheidungen treffen. Zum ersten geht es nur um reine Beobachtung (zumeist durch die Lehrenden), zum zweiten um Beobachtung und zusätzliche objektive Verfahren (z.B. durch Tests), zum dritten um reine Testdiagnostik. Hier ergibt sich folgende Verteilung:

Nur Beobachtung wünschen : HH, RP, SL, NRW.

Beobachtung ergänzt durch objektive Verfahren bzw. gezielte Untersuchungen sehen vor: BB, BE, BY (nur bei LRS) HB, HE , TH, BW.

Überwiegend Testdiagnostik bzw. ärztliche Untersuchungen sollen in BY (nur bei Legasthenie), MV, SH, SN durchgeführt werden.

Wiederum fällt auf, dass eine vorgenommene oder fehlende Diskrepanzdefinition erhebliche Folgen hinsichtlich der Diagnostik in den betroffenen Bundesländern hat.

Förderung

Die Mehrheit der Länder benennt keine spezifischen Förderinhalte, einige (z.B. HB, NI) beschränken sich auf ein Lese-Rechtschreibtraining, nur NRW nimmt eine singuläre Position ein, weil es dezidierte Angaben zu Förderinhalten, die über ein Lese-Rechtschreibtraining hinausgehen, macht.

Hinsichtlich der Fördermethoden gibt es wieder eine Dreiteilung. Entweder sie werden überhaupt nicht erwähnt (BB, BE, BY, MV) oder es handelt sich um generelle Aussagen, wie z.B. wechselvolle Übungsformen aus mehreren Sinnes- und Funktionsbereichen (HB, NI, SH, TH) oder es erfolgt ein Hinweis darauf, dass Methoden ermutigend und/oder bei Misserfolg gewechselt werden sollen (HE, HH, NRW, RP, SL, SN). Das Thema Misserfolgsvermeidung wird bei knapp der Hälfte der Erlasse auch bezüglich des Förderauftrags von Schule angesprochen.

Auch in Bezug auf die Förderbereiche lassen sich drei Gruppen beobachten. Zur ersten Gruppe kann man die Länder zählen, die nur im Fach Sprache/Deutsch fördern wollen (BB, BE, HB, NI, RP, SL, SN, TH), zur zweiten diejenigen, die auch noch die Fremdsprachen einbeziehen wollen (BY, HE, SH, SN) zur dritten die Länder, die sich für Förderung auch in den sonstigen Fächern aussprechen (HH, NRW). Ohne gesonderte Angaben bleiben BW, MV, TH.

Förderbegleitung im Sinne einer engen Kooperation der das lese-rechtschreibschwache Kind unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer wird in den Bundesländern unterschiedlich akzentuiert. Wiederum kann man eine Dreiteilung beobachten. In der ersten Gruppe sollen nur Förder- und Deutschlehrerinnen und -lehrer kooperieren (HH, NI) in einer zweiten kommen die Klassenlehrerinnen und -lehrer dazu (HB, RP, MV, TH) in einer dritten kooperieren alle das Kind unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Klassenkonferenz (BE, HE, NRW,

SN). Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Beratungsstellen in der Förderbegleitung wird in einem Teil der Länder besonders erwähnt (BB, BW, BY, NRW, SL).

Hinsichtlich der Förderdauer gibt es wieder Divergenzen. Einigkeit besteht lediglich darin, dass die Hauptförderung in allen Ländern in der Grundschulzeit erfolgen soll und dies so früh wie möglich. Für den Sekundarbereich endet die besondere Förderpflicht für alle in der Regel nach Klasse 6, darüber hinaus bis zur Klasse 10 besteht sie nur in begründeten Einzelfällen. Drei Bundesländer machen hier eine Ausnahme. Die Förderverpflichtung endet bereits in Klasse 7 (SN) oder Klasse 9 (RP/SL) Saarland/Rheinland-Pfalz). Lediglich zwei Länder setzen bis Ende 2004 kein Zeit-Limit und beziehen damit die Sekundarstufe II in die Förderung mit ein (BY, HE).

Die Gruppengröße bei zusätzlichen Förderkursen variiert von 3 oder 4 bis zu 6 oder 8 Kindern (BE, HB, NI, RP, MV, SL) und einer Gruppengröße bis zu 10 Kindern (NRW, SH). Vorrangig ist in allen Bundesländern im Grundschulbereich die Binnendifferenzierung. Nur zwei Länder kennen die integrierte Förderung im Regelunterricht der gesamten Grundschulzeit als einzige Förderart, sie erfolgt aber in Doppelbesetzung mit einem Spezialisten (HH, BW). Gemäß der alten DDR-Tradition gibt es nur in den neuen Bundesländern - außer in Berlin - noch die Möglichkeit der Bildung von in der Regel zweijährigen LRS- Kleinklassen von 12 - 15 Schülerinnen und Schülern. Der Besuch beginnt nach Klasse 2 der Grundschule und führt zumeist nach zwei Jahren in die Klasse 4 der Grundschule wieder zurück.

Hinsichtlich der Evaluation der Fördermaßnahmen machen fünf Bundesländer keine Angaben (BB, HB, NI, RP, SH), sechs weitere fordern Dokumentationen oder Jahresberichte (BE, BW, BY, HE, HH, MV, SL), nur zwei (SN, TH) machen die Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen verbindlich. Nordrhein-Westfalen stellt Evaluation als notwendig heraus, ohne jedoch die Vorgehensweise zu benennen.

Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich

Variantenreich sind die Bundesländer hinsichtlich der Muss-, Soll- und Kann-Bestimmungen bezüglich der Leistungsbewertung. Im Trend liegt, dass Sonderregelungen für die meisten Schülerinnen und Schüler nach der 6. Klasse enden, einmal bereits nach Klasse 5 (SL), in schwierigen Einzelfällen gelten sie bis Klasse 10. Nur in zwei Bundesländern gibt es auch noch für die Oberstufe Sonderregelungen (BY, HE).

In einigen Ländern ist eine rein verbale Beurteilung von Deutschleistungen während der Förderung - zumindest in der Grundschulzeit - Pflicht (BB, BY, HE, NI, SH, SN) in anderen (zum Teil zusätzlich) möglich (BE, HB, MV, NRW, RP, SL, TH). Während in wenigen Ländern eine Aussetzung von Zeugnisnoten für das Lesen und Rechtschreiben grundsätzlich während der Förderzeit oder bei festgestellter Legasthenie vorgesehen ist (BB, BE, BY, HE), gibt es auch Länder, die grundsätzlich keine Abweichung von den allgemeinen Regeln der Leistungsbewertung zulassen (z.B. RP ab Kl. 7, MV). Ein allgemeiner Trend in allen Bundesländern besteht in der Aufforderung zur zurückhaltenden Gewichtung der Rechtschreibleistungen im Fach Deutsch.

Vor allem beim sogenannten Nachteilsausgleich gibt es in den Bundesländern hinsichtlich des Umfangs und Verbindlichkeitsgrades Unterschiede. Im Individualfall können oder sollen Lehrerinnen und Lehrer die Leistungserhebung dem individuellen Leistungsstand des Kindes anpassen (BB, BY, HE, NI, NRW, SH, SN), den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit bei Klassenarbeiten einräumen (BB, BY, NRW, SN), mediale Hilfen gewähren (BY, SN) oder sich für die stärkere Gewichtung von mündlichen Leistungen entscheiden (BY, NRW). Es fällt auf, dass Nordrhein-Westfalen zwar den Ausdruck Nachteilsausgleich nicht verwendet, aber einen großen Umfang an inhaltlich entsprechenden Kann-Bestimmungen hat. Nur der Einsatz medialer Hilfen wird in NRW nicht erwähnt.

Lehrer Aus- und Fortbildung und die Rolle von LRS-Experten an den Schulen

Eine unterschiedliche Rolle spielen Ausbildung, Rolle und Einsatz von LRS-Experten in den Schulen der Bundesländer. Wiederum lassen sich Gruppen einteilen:

In einigen Bundesländern ist gewünscht - oder bereits realisiert -, dass es mindestens einen besonders fortgebildeten Lehrer im Kollegium gibt, der als Schriftsprachberater (HH), Fachobmann (NI), LRS-Lehrer mit oder ohne Zertifikat (BE, MV, TH, SN) die Fachlehrer seiner Schule bei der Diagnostik und Förderung berät und unterstützt und selbst Aufgaben übernimmt. In einer zweiten Ländergruppe spricht man zwar auch von der Unterstützung der normalen Fachlehrer und Fachlehrerinnen durch besonders LRS-fachkundige Lehrerinnen und Lehrer, erwähnt aber nicht, ob mindestens eine solche Lehrkraft pro Schule vorhanden ist, bzw. sein sollte (BB, HB, HE, NRW, SH). Ein kleiner Teil von Bundesländern will die LRS-Diagnose und Förderung nur in der Hand der Klassenlehrerinnen bzw. Fachlehrerinnen

ohne besondere Ausbildung sehen (RP, SL). Baden-Württemberg setzt als LRS-Experten nur Mitglieder des sonderpädagogischen Dienstes ein.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die in den Erlassen gewünschte Lehrerausbildung und -fortbildung. Neben Nordrhein-Westfalen finden sich in vier weiteren Ländern diesbezüglich keine Angaben (BB, NI, RP), drei Länder wünschen eine Fortbildung (BE, SL, SN), ohne jedoch Inhalte zu benennen, die übrigen geben teils unterschiedliche Schwerpunkte an: z.B. „Lernprozessbeobachtung“ (HE), „Spezifische Lern- und Verhaltensprobleme“ (BW), „Leistungsbewertung“ (MV). Insgesamt gibt es Mehrfachnennungen für „Inhalte und Methoden von Fördermaßnahmen“, für „Diagnostik“ sowie für „Didaktik und Methodik des Erstlese- und Schreibunterrichts“.

Fazit

Der Länderüberblick hat deutlich werden lassen, dass es zwar gemeinsame Trends gibt, diese aber eher von so allgemeiner Art sind, dass sie unterschiedliche Vorgehensweisen und Handlungsvollzüge erlauben. Es überwiegen die Divergenzen, von denen sich einige auf die kontroversen Ansichten über das Phänomen LRS zurückführen lassen. Betrachtet man, wie vor allem die meisten neuen Bundesländer und Bayern, LRS bzw. Legasthenie als hirnorganisch verursachte Behinderung und Teilleistungsschwäche, so wird eine spezifische psychologisch-ärztlich-sonderpädagogische Diagnostik, die über die gewöhnliche Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern im Regelschulsystem hinausgeht, erforderlich, und auch für die Förderung sind speziell geschulte Lehrkräfte vonnöten. Gezielte Förderpläne sollten für LRS-Klassen oder die Betreuung in der Regelschule erstellt werden und /oder ein Nachteilsausgleich wird gewährt.

Sieht man Ursachen stärker in schulischen, erzieherischen und sozial-emotionalen Einflüssen wie in vielen alten Bundesländern und auch NRW und versteht LRS vorwiegend als eine Lernprozessstörung, so liegt der Schwerpunkt der Diagnostik auf der Analyse von schulisch-unterrichtlich beobachtbaren Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen, die Lehrerinnen und Lehrer allein leisten können. Bei Bedarf sollen dann besonders geschulte Lehrkräfte als Experten normale Fachlehrer in Diagnostik und Förderung unterstützen.

Das Bild hinsichtlich der Förderung, Leistungsbewertung und Lehrer Aus- und Fortbildung bei LRS/Legasthenie ist in der Bundesrepublik durchaus als variantenreich zu bezeichnen. In der Regel lassen sich mindestens drei Ansätze zu jedem Thema verfolgen. Der Gedanke, die

LRS-Erlasse auf eine mehrheitlich von allen Bundesländern zu teilende Grundlage zu stellen, wurde 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) nach 25 jähriger Pause erneut in Angriff genommen. Den dort erreichten Empfehlungen ist der nächste Abschnitt gewidmet.

6.5 KMK-Grundsätze zur Förderung bei LRS – ein gemeinsames Dach

Bereits 1978 hatte die KMK durch ihre Empfehlungen versucht, eine stärkere Vereinheitlichung in den damaligen LRS-Erlassen der Bundesrepublik einzuleiten. Die Ständige Konferenz der Kultusminister ist das einzige Instrument in der BRD, um alle Länder berührende Fragen der Bildungspolitik gemeinsam zu beraten. Die Vereinbarungen können nur einstimmig gefasst werden und binden die Länder politisch, indem sie diese zu einem bestimmten Verhalten verpflichten. Verbindliches Landesrecht entsteht jedoch erst, wenn ein Beschluss der KMK in Gesetze, Rechtsverordnungen oder Erlasse im betreffenden Bundesland transformiert wurde (Jülich, 1998). So sind auch die Ende 2003 verabschiedeten KMK-Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben²⁸⁸ als entsprechender Handlungsanstoß für die Bundesländer zu verstehen. Tatsächlich haben seit Beginn 2005 einige Bundesländer ihre Erlasse bereits in Richtung auf die KMK-Empfehlungen hin geändert.²⁸⁹ Bedenkt man jedoch, dass allein NRW sich nach den letzten KMK-Empfehlungen von 1978 13 Jahre Zeit gelassen hat, um einen neuen LRS-Erlass herauszubringen, so erscheint zuviel Optimismus in Bezug auf eine baldige Vereinheitlichung der LRS- Erlasslage in der Bundesrepublik nicht angebracht.

Einleitend stellt die KMK fest, dass es Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben gibt und sowohl Diagnose als auch darauf aufbauende Beratung und Förderung dieser Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben der Schule gehört. Es wird auf den hohen Stellenwert der Beherrschung der Schriftsprache in unserer Gesellschaft hingewiesen.

Den divergierenden Ansichten zur LRS/Legasthenie in den Bundesländern entspricht die Aussage: „Zustandekommen, Erscheinungsbild, Ausmaß und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden ausführlich untersucht und diskutiert. Die pädagogische, psychologische und medizi-

²⁸⁸ Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK AL 115 April 2004 /663, Neuwied:Luchterhand-Verlag

²⁸⁹ Zum 1.1.2005 ist die alte Verwaltungsvorschrift Baden-Württembergs automatisch außer Kraft getreten, Bremen hat einen bis zum 31.7.2007 befristeten neuen LRS- Erlass am 1.2.2005 in Kraft gesetzt, in Niedersachsen und Hessen werden neue Erlasse entworfen.

nische Forschung auf diesem Gebiet ist kontrovers und hat viele Fragen nicht abschließend geklärt.“²⁹⁰ Die KMK gibt hier weder der einen noch der anderen Theorie über Auslöser und Risikofaktoren von LRS/Legasthenie Recht. Eine Definition von LRS unterbleibt, ebenso bleibt ungesagt, wer aus welchem Anlass und auf welche Weise Diagnostik betreibt. Es wird allgemein von „Lernschwierigkeiten und „förderdiagnostischen Beobachtungen“ gesprochen.

Einige Passagen entsprechen dem Trend der Erlasse in der BRD. So wird ein „Lese- und Schreibunterricht, der am jeweiligen Lernentwicklungsstand des Kindes ansetzt, ausreichend Lernzeit gibt und die Ergebnisse gründlich absichert“ als „die entscheidende Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben“ gesehen und ihm wird erste Priorität in der Reihenfolge der Grundsätze eingeräumt. Dabei wird der Gedanke eines individuell fördernden Unterrichtes, der offene und partnerzentrierte Lernformen kennt, betont. „Die Schule entwickelt Arbeitsformen, durch die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, um Sinn und Nutzen der Schriftsprache in eigenen Aktivitäten und im Austausch mit anderen zu erfahren und Einsichten in ihre Funktion und ihren Aufbau zu gewinnen.“

Andere Grundsatzgedanken setzen nur einen Rahmen, dessen Füllung den Ländern überlassen bleibt. So soll die Förderung zwar so früh wie möglich beginnen²⁹¹, über ihre Dauer wird lediglich bemerkt: „Die Maßnahmen der Differenzierung und individuellen Förderung sollten bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe abgeschlossen sein.“ Hinsichtlich der Fördermaßnahmen wird auf „besondere Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkurse(n)“, verwiesen. Weitere Ausführungen pädagogischer oder organisatorischer Art unterbleiben. Durch diese Formulierungen sind auch divergierende Ansichten in den Bundesländern zu subsumieren, es kommt aber zu keiner wirklich klaren, inhaltlichen Einigung und einem grundlegend gemeinsamen Vorgehen.

Für 14 Bundesländer ist das Gewicht, dass die KMK auf die Erstellung von Förderplänen legt, neu. Bis Ende 2004 werden nur in den LRS-Erlassen von Thüringen und Sachsen Förderpläne als verpflichtend erwähnt. Die KMK macht es zum Grundsatz, dass für die „individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und

²⁹⁰ Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK AL 115 April 2004 /663/ S. 1

²⁹¹ Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK AL 115 April 2004 /663/ S. 1 „Daher ist die Beobachtung der Lernausgangslage, insbesondere in der Klassenstufe 1, von grundlegender Bedeutung.“

Rechtschreiben in Auswertung der förderdiagnostischen Beobachtungen Förderpläne entwickelt“ werden müssen. Diese Förderpläne sind zugleich Grundlage für den individuell fördernden Unterricht, für die innere und äußere Differenzierung und für alle Abweichungen von den üblichen Bewertungsregeln. „Sie sollen im Rahmen des schulischen Gesamtkonzeptes mit allen beteiligten Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden.“²⁹²

Deutlich ist die Betonung der Notwendigkeit einer einschlägigen Lehrerbildung in allen Phasen des Berufes. Die KMK nennt - besonders für die Grundschullehrkräfte - vier Felder: Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, in der Diagnosefähigkeit, in der Ableitung von Förderschwerpunkten und Erarbeitung von Förderplänen.²⁹³ Dies unterscheidet sie von der Erlasslage in acht Bundesländern (u.a. NRW), in der Lehrer Aus- und Fortbildung entweder überhaupt nicht erwähnt oder sich zu Inhalten nicht geäußert wird.

Ebenfalls neu für viele Bundesländer (u.a. NRW) ist die Verwendung des Begriffs Nachteilsausgleich. Folgende Maßnahmen werden hierzu als „denkbar“ von der KMK aufgeführt: „Ausweitung der Arbeitszeit z.B. bei Klassenarbeiten, Bereitstellen von technischen und didaktischen Hilfsmitteln und das Einordnen der schriftlichen und mündlichen Leistung unter dem Aspekt des erreichten Lernstandes mit pädagogischer Würdigung.“²⁹⁴

Als Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung kommt unter anderem „eine stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in Deutsch und den Fremdsprachen, in Betracht.“ Außerdem kann auf eine „Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in allen betroffenen Unterrichtsgebieten, nicht nur im Fach Deutsch“ verzichtet werden und Lehrerinnen und Lehrer können den pädagogischen Ermessensspielraum nutzen und zeitweise „auf die Bewertung von Klassenarbeiten während der Förderphase“ verzichten.²⁹⁵

Damit sind alle Ende 2003 geltenden Erlassbestimmungen zur Leistungsbewertung in den Bundesländern subsummierbar. Für einige Bundesländer müsste der Maßnahmenkatalog

²⁹² Ebenda S.1

²⁹³ Ebenda S.2

²⁹⁴ Ebenda S.2

²⁹⁵ Ebenda S.2-3

erheblich erweitert werden, nicht so für NRW. Die im nordrhein-westfälischen Erlass vorgesehenen Kann-Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung decken zum einen - auch wenn sie etwas anders formuliert sind - den Maßnahmenkatalog der KMK ab und überschreiten ihn sogar, indem z.B. der Lehrerin oder dem Lehrer eingeräumt wird, bei schriftlichen Arbeiten oder Übungen in Deutsch und den Fremdsprachen im Einzelfall eine andere Aufgabe zu stellen und in den Fremdsprachen Vokabelkenntnisse durch mündliche Leistungsnachweise zu erbringen. Nur das von der KMK geforderte Bereitstellen von technischen und didaktischen Hilfsmitteln fehlt in NRW.

Anders als die meisten Bundesländer betont die KMK 2003 die zentrale Bedeutung von Förderplänen auch für die Leistungsbewertung. Sie schreibt: „Alle Abweichungen von den üblichen Bewertungsregelungen müssen ihre Grundlage in den individuellen Förderplänen der Schülerinnen und Schüler haben.“²⁹⁶ Dieser Gedanke ist neu und richtungweisend.

Hinsichtlich der Zeugnisse führt die KMK aus: „Das Prinzip, wonach in besonders begründeten Ausnahmefällen die Erteilung einer Teilnote im Lesen oder Rechtschreiben ausgesetzt werden kann, gilt grundsätzlich auch für Zeugnisse.“ Anders als in vielen Bundesländern, die für Abgangs- und Abschlusszeugnisse eine Notenaussetzung nicht mehr zulassen, schreibt die KMK: „In Abgangs- und Abschlusszeugnissen gelten diese Prinzipien jedoch nur, wenn eine mehrjährige schulische Förderung unmittelbar vorausgegangen ist.“ Sie fügt einschränkend hinzu: „Die Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und -beurteilung sind in den Zeugnissen zu vermerken.“²⁹⁷

In Übereinstimmung mit den meisten Bundesländern soll beim Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule wie auch bei der Versetzung in die nächsthöhere Klasse die sonstige Leistungsfähigkeit eines Kindes berücksichtigt werden.

Fazit

Die fehlende Definition von LRS/Legasthenie, keine näheren Ausführungen zur Förderdiagnostik, zu Inhalten der Förderung und zur Organisation der Fördermaßnahmen lassen den Gedanken zu, dass auf diesen Feldern von der KMK keine einheitliche Vorgehensweise favorisiert werden konnte. Damit können diese KMK Grundsätze nur in der Oberfläche zu einer Vereinheitlichung der Erlasse in der Bundesrepublik führen, nicht jedoch in der Tiefe.

²⁹⁶ Ebenda S.3

²⁹⁷ Ebenda S.3

Ein grundlegend gemeinsames Verständnis für Auslöser, Ursachen oder Risikofaktoren einer LRS oder Legasthenie und eine daraus resultierende gemeinsame Vorgehensweise in den Ländern der Bundesrepublik konnte offensichtlich nicht erarbeitet werden. An diesem speziellen Fall wird deutlich, wie unterschiedlich in der Bundesrepublik die Sichtweisen für Lernprobleme sind und wie wenig Übereinstimmung es hinsichtlich der Faktoren für das Gelingen und das Misslingen von Lernprozessen in unserer Bildungslandschaft gibt. Hinsichtlich der Verpflichtung zur Erstellung von Förderplänen und der Vorrangigkeit des Nachteilsausgleichs vor Abweichungen bei der Leistungsbewertung kommen den KMK-Grundsätzen richtungsweisende Funktion zu. Welche bedeutsamen Unterschiede lassen sich zwischen dem nordrhein-westfälischen LRS-Erlass vom 19.7.1991 und den KMK Grundsätzen vom 4.12.2003 feststellen?

Deutlich ist, dass es mehr Übereinstimmungen als Divergenzen gibt. Einige Abweichungen bestehen auch nur in der Wortwahl. So umfassen die Aussagen zur Leistungsbewertung in NRW z.B. fast alle von der KMK aufgeführten Maßnahmen, gehen teilweise sogar darüber hinaus. Nur der Begriff „Nachteilsausgleich“ selbst fehlt. Ebenso fehlt der Begriff „Förderplan“ in NRW. Im LRS-Erlass heißt es - allerdings wesentlich unverbindlicher - : „Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn bekannt ist, wie bei der einzelnen Schülerin oder dem Schüler die verschiedenen Lernbedingungen zusammenwirken, und wenn die Fördermaßnahmen hierauf abgestimmt sind.“ Inhaltlich deckt sich dieser Text mit der KMK-Äußerung, dass Förderpläne in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen zu erstellen sind.

Weitere wesentliche Absichten, die mit einem Förderplan bei der KMK verbunden sind, fehlen allerdings im Erlass. Zunächst die Verpflichtung der Lehrenden, einen solchen Förderplan - in Absprache mit allen mitunterrichtenden Lehrern, den Erziehungsberechtigten und der Schülerin/dem Schüler selbst - im Rahmen des schulischen Gesamtkonzepts zu erstellen. Dann der Gedanke, ihn als Grundlage für innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen und Abweichungen von regulären Leistungsbewertungsmaßstäben zu nutzen. In vielen Einzelheiten zu Inhalt, Organisation, Methoden und Ziel der Förderung (wie z. B. dem Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur) geht der nordrhein-westfälische LRS- Erlass deutlich über die KMK Grundsätze hinaus, steht aber nicht im Widerspruch dazu.

Auffällig ist im LRS-Erlass von 1991 der Verzicht auf jede Aussage zur Lehrer Aus- und Fortbildung. Betrachtet man die im Erlass als notwendig erachteten diagnostischen und

methodisch/didaktischen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern für einen erfolgreichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, so ist schwer zu verstehen, warum dieser Punkt im Erlass keine Erwähnung findet.

6.6 Zusammenfassung

Kapitel 6 befasst sich mit der Frage, ob und inwieweit der nordrhein-westfälische LRS- Erlass von 1991 im Jahre 2005 noch inhaltlich aktuell ist. Zunächst wird eine Antwort auf wissenschaftlicher Ebene gesucht. Seit 1991 haben besonders die Neurowissenschaften dazu beigetragen, neue Erkenntnisse in der LRS-Forschung zu gewinnen oder psychologische Befunde zu erhärten. Durch Längsschnittstudien und bildgebende Verfahren stellte sich heraus, dass die phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb eine zentrale Rolle spielt. Auditive Informationsverarbeitungsdefizite können nach dem jetzigen Forschungsstand als Hauptauslöser für Lese-Rechtschreibprobleme gelten. Schwächen im visuellen und sensomotorischen Bereich, wie z.B. ineffektive Blicksteuerung und Artikulationsprobleme, scheinen dagegen eine etwas geringere Rolle zu spielen. Häufig sind intermodale und besonders serielle Leistungen betroffen. Fehlende Aufmerksamkeitsspanne und -steuerung, Schwächen im expliziten und impliziten Arbeits- und Langzeitgedächtnis beeinflussen den Schriftspracherwerb erheblich. Viele Fragen, besonders nach Ursache und Folge, können aber noch nicht eindeutig von der Forschung beantwortet werden. Dass neuronale Verarbeitung durch kulturelle Erfahrungen geprägt wird, zeigte eine Studie, die die unterschiedliche Aktivität in Hirnregionen bei Leseprozessen in lautgetreuen und nicht lautgetreuen Sprachen bei Studenten nachwies. In einer Folgestudie wurde ermittelt, dass dies nur für „normale“ Leser gilt, Studenten mit einer Leseschwäche zeigten universell in allen Sprachen eine Unteraktivierung in den Hirnregionen, die der phonologischen Verarbeitung dienen, und teilweise eine Überaktivierung in Regionen, die für Sprachverarbeitung geringer geeignet erscheinen. Zentrale Gedanken dieses neueren interaktionellen Ansatzes in den Neurowissenschaften, der die Neuroplastizität des Gehirns beim Lernen betont, finden sich im nordrhein-westfälischen Erlass nicht wieder.

Weitere Ergebnisse hinsichtlich der Risikofaktoren, die zu mangelnder Lesekompetenz führen, brachten 2000 und 2003 die internationalen OECD-Studien PIRLS/IGLU für die Primar- und PISA und PISA E für die Sekundarstufe I in Deutschland und Nordrhein-Westfalen. In der PISA-Studie ging es um den Leistungsstand 15-jähriger Schülerinnen und

Schüler. Leseverständnis wurde auf fünf Kompetenzstufen ermittelt. Obwohl den PISA-Aufgaben curriculare Validität bescheinigt wurde und Kompetenzstufe II als niedrigstes Anforderungsniveau in den damaligen Lehrplänen Deutsch galt, erreichten in der BRD 22,6%, in NRW 24,9% diese Kompetenzstufe nicht. Deutschland lag im internationalen Vergleich 2000 an 28. Stelle, 2003 an 18. Stelle, NRW an 7. bzw. 12. Stelle aller Bundesländer. Die potentielle Risikogruppe der schwachen Leser (zu zwei Drittel Jungen), die unter Kompetenzstufe II lagen, zeichnete sich durch sehr geringe Leistungen beim Reflektieren und Bewerten von Texten aus. Sie verfügte über keine effektiven Strategien, die zu einem Textverständnis führen, und zeigte ein äußerst geringes Leseinteresse. Interessanterweise waren ca. 90 Prozent der Risikogruppe von ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht als schwache Leser eingestuft worden. Damit fehlte den Lehrenden offensichtlich der diagnostische Blick für diese Gruppe. Die Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Schichtzugehörigkeit sowie Migrationshintergrund war in keinem anderen Land so eng wie in Deutschland.

Die von PIRLS/IGLU ermittelten Werte für Viertklässler zeigten zwar ähnliche Tendenzen, waren aber insgesamt deutlich besser als in PISA. Hier erreichte die BRD Platz 11, nur 10,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler lagen unter Kompetenzstufe II, Jungen waren nur geringfügig schlechter als Mädchen, das Leseinteresse war insgesamt größer. Der soziale Hintergrund spielte keine so tragende Rolle wie in PISA, wohl aber der Migrationshintergrund. Obwohl beide Studien nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind, scheinen Kinder in der Grundschule mehr Lesekompetenz als im mehrgliedrigen Sekundarschulwesen zu erreichen. Anders als geplant zeichnet sich das dreigliedrige Schulwesen in der BRD nicht durch Leistungshomogenität, sondern durch Heterogenität aus, auf die Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich wenig vorbereitet sind.

Die Kultusministerkonferenz in der BRD veröffentlichte unmittelbar nach Erscheinen der ersten PISA-Studie sieben Handlungsfelder für die Bildungspolitik der Zukunft. Konkret wurde in Nordrhein-Westfalen bisher einiges umgesetzt, das den Umgang mit Risikogruppen im Sinne von PISA/IGLU verbessern könnte: Sprachstandsuntersuchungen fast ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht, ein veränderter Umgang mit Heterogenität im Grundschulalter durch Milderung von frühzeitigen Selektionsmaßnahmen (Abschaffung von Schulkindergärten und Zurücksetzungen, rechtzeitiges Erstellen von Förderplänen für alle Kinder, deren Schullaufbahn gefährdet ist). Andererseits sollen gemischte Eingangsklassen, die das erste und zweite Schuljahr integrieren, dazu beitragen, stärker individualisiert und weniger lehrgangsmäßig zu

unterrichten. Auch in der Sekundarstufe I wurden Förderpläne zum Schulhalbjahr für gefährdete Schülerinnen und Schüler verbindlich. Die Einführung von Regelstandards, verbindlichen Kernlehrpläne mit Kompetenzstufen in den Hauptfächern und zentralen Lernstandserhebungen in der 4. und 9. Klasse könnten sowohl klareren Zielsetzungen für den Unterricht dienen, wie auch eine Rückmeldung über Schwächen und Stärken von Schülerinnen und Schülern geben. Auf eine strukturelle oder stärker organisatorische Veränderung des dreigliedrigen Schulsystems wurde jedoch verzichtet.

Dies setzt nach den Erkenntnissen einer weiteren internationalen OECD Studie zur Schulentwicklung von Sekundarschulen „Schooldevelopment, Models and Change“ der geplanten innovativen Pädagogik in der Sekundarstufe I Grenzen. Für eine gelingende Umsetzung pädagogischer Grundgedanken erwies sich in dieser Studie eine weitgehende Passung zwischen pädagogischen Vorstellungen und Organisationsstrukturen einer Schule als nötig. Das innovative Lernkonzept, das weitgehend deckungsgleich sowohl hinter den gerade realisierten Handlungsfeldern in NRW als auch hinter dem LRS-Erlass von 1991 steht, ist ganzheitlich auf individuelle Förderung in heterogenen Gruppen ausgerichtet. Um in vorwiegend offenen Unterrichtsformen individuelle Lernwege, aber auch themenzentriertes und soziales Lernen von und miteinander zu ermöglichen, wären viele Absprachen auf der Arbeitsebene, die der Kommunikation und Kooperation der Lehrenden dienen, erforderlich. Dies erfordert ein Organisationsmodell, in dem es mehr und andere Strukturen der Zusammenarbeit gibt, als die bisher üblichen Fach- und Lehrerkonferenzen. Effektive Lernbeobachtung und beratende Lernprozessbegleitung im Unterricht benötigen eine längere Kenntnis der Lernenden und eine tragfähige, gute Lehrer-Schülerbeziehung. Beide sind z.B. durch den bisher üblichen häufigen Fachlehrerwechsel in der Sekundarstufe I nicht immer gegeben. Eine gemeinsame Orientierung am Erfolg aller Schülerinnen und Schüler, der die Schulkultur prägt, erfordert ein Schulprogramm, das nicht nur auf dem Papier den Gedanken an ständige Selektion „nicht geeigneter“ Schülerinnen und Schüler, zurückdrängt, sondern in Unterrichtsverteilung, Stundenplänen und Raumverteilungen effektiven Umgang mit Heterogenität fördert. Dies entspricht nach PISA zumindest bis 2003 nicht der bestehenden Schulkultur in Deutschland und Nordrhein-Westfalen.

Ein Blick auf die Ende 2004 gültigen LRS-Erlasse in den 16 Bundesländern zeigt, dass es kein grundlegend gemeinsames Verständnis für Entstehung und Umgang mit besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb in der BRD gibt. Weder in der Definition, der

Diagnostik, in Förderbereichen und pädagogisch-organisatorischen Fördermaßnahmen, in der Leistungsbewertung noch in sonstigen Gesichtspunkten kommt es zu einer einzigen Übereinstimmung. Im Höchstfall zeigen sich Trends, denen acht bis elf Bundesländer folgen. Größere Divergenzen überwiegen. Folgenreich sind kontroverse Ansichten darüber, ob eine LRS, abweichend von der Auffassung in NRW, als Teilleistungsschwäche zu bezeichnen und zu diagnostizieren ist. Bundesländer, die diese Diskrepanzdefinition favorisieren, setzen in der Diagnostik eher schulische und außerschulische Spezialisten ein. Die Fördermaßnahmen differieren in den Bundesländern nach Förderarten, -gruppen, -bereichen, -inhalten, -methoden, -dauer, -begleitung und Evaluationsmaßnahmen. Es gibt Bundesländer, die das Fehlen notwendiger Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb auf soziokulturelle und schulisch/erzieherisch Risikofaktoren zurückführen, andere betonen eine hirnorganische Verursachung. Weitgehende Differenzen bestehen auch in Fragen der Leistungsbewertung und möglicher Hilfen für lese-rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht - dem sogenannten Nachteilsausgleich. Die Notwendigkeit einer Lehrer Aus- und Fortbildung wird unterschiedlich gesehen, sie wird, wie in NRW, zum Teil überhaupt nicht erwähnt oder es werden z.T. unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Die Ende 2003 veröffentlichten Grundsätze der KMK zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben streben eine Vereinheitlichung der LRS-Erlasslage in der BRD an. Sie verzichten allerdings weitgehend auf die Herstellung eines gemeinsamen Grundverständnisses - sowohl in Bezug auf die Definition des Problems als auch auf nähere Durchführungsbestimmungen in Diagnostik und Fördermaßnahmen. Als zeitlicher Rahmen wird eine möglichst früh einsetzende Förderung vorgegeben, die mit dem 10. Schuljahr abgeschlossen sein sollte. Richtungweisend erscheint die Verpflichtung zu Förderplänen in den Schulen. Diese sollen in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen entstehen, werden interaktiv mit allen Beteiligten abgesprochen und bilden die Grundlage für Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung. Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und Abweichungen von der regulären Leistungsbewertung werden benannt. Lehrerbildung in allen Phasen wird gefordert und inhaltliche Schwerpunkt werden festgelegt.

Vergleicht man den nordrhein-westfälischen LRS-Erlass mit den KMK-Grundsätzen, so wird deutlich, dass im Erlass keine Verpflichtung zum Einsatz von Förderplänen besteht, der Begriff Nachteilsausgleich fehlt und auf Ausführungen zur Lehrer Aus- und Fortbildung

verzichtet wird. Ansonsten besteht Deckungsgleichheit mit den KMK-Grundsätzen, in Teilen geht der Erlass deutlich darüber hinaus.

7 Folgerungen für die schulische Förderung von Kindern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in NRW – ein Ausblick

Welche Folgerungen lassen sich aus den in Kapitel 6 dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen und bildungspolitischen Setzungen der letzten 15 Jahre für einen Zukunftsentwurf von Rahmenbedingungen ziehen, die zur effektiven schulischen Förderung von Kindern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in Nordrhein-Westfalen beitragen? Zunächst ist die Frage zu stellen, welche inhaltlichen Veränderungen im LRS-Erlass erforderlich wären, um die Rahmenbedingungen dem jetzigen Forschungsstand und den gültigen bildungspolitischen Setzungen anzupassen und welche zentralen Aussagen des Erlasses weiterhin Bestand haben sollten, weil sie immer noch gültig und sogar richtungweisend erscheinen.

Dann wäre zu klären, welche Ressourcen und Handlungsschritte für eine effektive Umsetzung in die schulische Praxis vonnöten wären, um einerseits bestehende Versäumnisse und Fehler in der Implementation des zur Zeit gültigen LRS-Erlasses in Zukunft zu vermeiden und andererseits eine weitgehende Kongruenz zwischen dem Förderkonzept und dem Gesamtkonzept von Schulen sicherzustellen.

7.1 Zukünftige Rahmenbedingungen für die schulische Förderung bei LRS

Ein Anliegen dieser Arbeit bestand darin, nach den Innovationen zu fragen, die im LRS-Erlass von 1991 zum Ausdruck kommen.

U. Dörger (1982) forderte zu einer einfachen Frage auf, deren Beantwortung theoretische Annahmen hinter Förderkonzepten deutlich mache: Welche Schülerinnen und Schüler sollen woraufhin gefördert werden? Der LRS-Erlass von 1991 antwortete zunächst mit der Aussage, dass alle Kinder bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens gefördert werden sollen, solche, denen im 1. und 2. Schuljahr notwendige Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb noch fehlen und die die grundlegenden Ziele des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht erreichen und diejenigen, die in den weiteren Schuljahren länger als drei Monate keine ausreichenden Leistungen im Lesen und Rechtschreiben erbringen können. Damit kommt zum Ausdruck, dass besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten weder als isolierte Teilleistungsschwäche gesehen werden, noch dass die Ursachenfrage eine große Rolle spielt. Bei LRS handelte es sich aus dieser Sicht vorrangig um einen misslungenen Lernprozess, nicht allein um eine Schwäche der betroffenen Kinder. Eine

präventiv oder ausgleichend angelegte Förderung im ganzheitlichen Sinne hat nicht nur die Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit zum Ziel, sondern vor allem Aufbau oder Erhalt einer positiven Lernstruktur.

Kinder werden als eigenaktiv Lernende betrachtet und Lehrende vorwiegend als ihre Lernprozessbegleiter verstanden. Der Erfolgsindikator für Fördermaßnahmen ist das Erleben des Kindes. Empfindet es Maßnahmen und Verhalten des Lehrenden als unterstützend und hilfreich, so hat der Lehrende mit seinen Methoden und seiner Einstellung den richtigen Zugang zum Kind gefunden. Das gegenseitige Annehmen wird als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen gesehen und erhält mehr Gewicht als nur von Sach- und Fachgesichtspunkten gesteuerte methodisch-didaktische Überlegungen der Lehrenden.

Allgemeine Fördermaßnahmen im Klassenverband sollen Vorrang haben und sollen den Verbleib in der gewohnten Lerngruppe sichern. Indirekt wird damit auf die Gefahren von Selektion für das Selbstwertgefühl eines Kindes hingewiesen. Dieses grundlegende Verständnis erscheint auch heute noch aktuell und sollte in zukünftig zu entwickelnden Rahmenbedingungen für die Förderung von Kindern bei LRS erhalten bleiben.

Einige Aussagen in einem zukünftigen Erlass müssten dagegen verändert oder neu eingefügt werden, sollen sie dem jetzigen Forschungsstand und neuen bildungspolitischen Zielsetzungen entsprechen (vgl. Kap. 6.1 bis 6.3). Dazu gehören zunächst die Erkenntnisse hinsichtlich der neurobiologischen Stützfunktionen und ihre Bedeutung für den Strategieerwerb. Ebenso sollte mangelhaftes phonologisches Bewusstsein als größter Risikofaktor für LRS genannt werden.

Zudem sollte berücksichtigt werden, dass bei besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ein verlangsamter Automatisierungsprozess vorliegt, der in Folge von fehlerhafter Informationsverarbeitung auf auditivem und/oder visuellem bzw. sensomotorischem Gebiet, nicht ausreichender Speicherfähigkeit im Kurz- und Langzeitgedächtnis und mangelhafter Aufmerksamkeitssteuerung zustande kommen kann.

Strategien des Schriftspracherwerbs können sich bei ungenügender Automatisierung einer Basisstrategie nicht altersgemäß und sachadäquat weiterentwickeln und die Dekodierfähigkeiten reichen nicht aus, um Prozesse des Lesens und Rechtschreibens in derselben Zeitspanne ausführen zu können, wie dies bei Kindern ohne Beeinträchtigungen der neurobiologischen Stützfunktionen des Schriftspracherwerbs möglich ist. Unbestritten bleibt, dass auch kognitive und schulische, emotionale und soziale Risikofaktoren zu mangelhafter Beherrschung von Basisstrategien führen können. Nach einem interaktionellen Verständnis in

den Neurowissenschaften (vgl. Kap. 6.1) ist davon auszugehen, dass auch durch die Reaktion auf die Umwelt erworbene Verhaltensweisen neurophysiologische Korrelate zeigen. Der Verlust eines den Aufgaben „normalerweise“ angemessenen Lerntempos ist in jedem Fall gegeben. Weitere Zeitverzögerungen durch Blockaden infolge einer negativen Lernstruktur sind dabei noch nicht einmal berücksichtigt. Die Verwendung des Begriffs „Nachteilsausgleich“ bei der Leistungsbewertung in einem zukünftigen nordrhein-westfälischen LRS-Erlass entspräche daher einer ausdrücklichen Akzeptierung dieser Gegebenheiten.

Die ‚basic philosophy‘ wäre dann, dass besondere Schwierigkeiten in einem Lernprozess nicht zu einem frühzeitig negativen Einfluss auf die Schullaufbahn oder zur Selektion führen sollten. Schwierigkeiten sollten in einer heterogenen Lerngruppe durch individualisierende Maßnahmen behoben werden. Dabei darf nicht nur auf die Förderung kognitiver Faktoren geachtet werden, sondern auch weitere Faktoren, die Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur begünstigen könnten, müssen miteinbezogen werden.

Bildungspolitisch gesehen wäre es erforderlich, einen zukünftigen LRS- Erlass in NRW den Grundsätzen der KMK von 2003 anzugleichen. Dies sollte mit der verpflichtenden Einführung von Förderplänen im zukünftigen Erlass geschehen. Zwar wurden in NRW 2004/2005 im Zuge der Implementation neuer pädagogischer Handlungsfelder bereits Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit gefährdeter Schullaufbahn eingeführt, aber der Gedanke wurde bisher noch nicht auf den schulischen Umgang mit LRS ausgeweitet.

Laut KMK entstehen Förderpläne in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen. Zu den Beobachtungsfeldern hatte der bisherige LRS-Erlass in NRW bereits ausführliche Angaben gemacht. Allerdings setzten die genannten schulischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und physiologischen Beobachtungsfelder Beobachtungsverfahren, -kriterien und -kenntnisse voraus, die den Lehrenden 1991 - vor allem im Sekundarbereich – bisher nicht ausreichend vermittelt wurden. Detaillierte Kenntnisse zu Strategien des Schriftspracherwerbs und zu Risikofaktoren, die LRS auslösen können, fehlen im Sek. I Bereich weitgehend.

Einige Bundesländer haben inzwischen eine andere Richtung eingeschlagen als Nordrhein-Westfalen. Ausbildung und Einsatz zumindest eines hinsichtlich der LRS-Problematik besonders kundigen Lehrers im Kollegium schien ihnen nötig. Nordrhein-Westfalen könnte sich hier an Ausbildung und Funktion z.B. von Schriftsprachberatern in Hamburg orientieren oder von LRS-Experten in Sachsen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen. Problematisch könnte die Stellung eines solchen Experten im Kollegium sein. NRW wollte 1991 erreichen, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen für die Förderung von Kindern bei

LRS zuständig fühlen (vgl. Kap. 4.7). Fachlehrer sollten kein Kind zur „Reparatur“ an einen Experten abgeben können und dann selbst aller Verantwortung ledig sein. Dies sollte auch in Zukunft nicht geschehen. Adäquates Wissen ist notwendig, wenn sachkompetente Entscheidungen gefällt werden müssen, z.B. in der LRS-Diagnostik, in der Lernprozessbegleitung und last not least in der Auswahl geeigneter Fördermaterialien. Der Markt an Lehr- und Selbstlernmaterialien und Computerprogrammen zeichnet sich nach wie vor durch ein eher verwirrendes Angebot aus. Verschiedenste alte und neue Ansätze konkurrieren miteinander - oft ohne ihren theoretischen Hintergrund sichtbar zu machen. In diesen Fällen könnten Experten ihre Kollegen bei der gezielten Auswahl unterstützen. K. Winkel brachte in seiner Dissertation „Schulreform durch Professionalisierung der Lehrberufs?“ die Rolle von Experten im Lehrer-Team entsprechend zum Ausdruck (Winkel, 1976).

Auch die Ergänzung von Beobachtungsverfahren durch standardisierte Tests sollte in einem neuen LRS-Erlass überlegt werden. Allerdings wäre hier den Einschränkungen Brügelmanns zu folgen, die dieser in seinem Gutachten für die Kultusministerkonferenz 2001 machte. Nach seinen Aussagen können psychometrische Verfahren hilfreich sein, „sofern kritische Werte als Warnsignal und Aufforderung zu einer genaueren Beobachtung und nicht als verbindliche Klassifikation verstanden werden; ...nicht nur Punktwerte errechnet, sondern Lösungsversuche auch qualitativ bewertet werden; ...die Aufmerksamkeit nicht auf das Produkt begrenzt wird, sondern auch Lösungswege und Randbedingungen erfasst und diese in die Interpretation einbezogen werden; ... (und) Lehrkräfte ihr Urteil nicht an das Instrument abgeben, sondern seinen Einsatz bewusst nutzen, um ihre Wahrnehmungsfähigkeit für situative Beobachtungen zu differenzieren.“ (Brügelmann, 2001, 4).

Die Betonung, die der nordrhein-westfälische LRS-Erlass Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur gibt, geht im positiven Sinne über die in den KMK-Handlungsfeldern angestrebten innovativen Veränderungen hinaus. Das Erleben des Kindes erhält einen Stellenwert, den die KMK ihm *expressis verbis* noch nicht einräumt. Zwar hatte die Umstellung von herkömmlichen Richtlinien und Lehrplänen auf Standards und Kernlehrpläne durch die KMK das Ziel einer stärkeren Output-Orientierung und nahm damit die notwendige aktive Verarbeitung des Lehrstoffs durch den Schüler in den Blick, aber bestimmende Faktoren für eine erfolgreiche Interaktion im Unterricht bekamen bei der KMK noch nicht das gleiche Gewicht.

Die von Betz & Breuninger (1998) herausgearbeiteten negativen Umwelt- und Selbstwerteinflüsse auf die Leistungsfähigkeit und Lernstruktur eines Kindes zeigen in eine Rich-

tung, die sich auch nach PISA-Aussagen als nicht lernförderlich im deutschen Schulwesen herausstellte. Dazu könnte man die Reaktionen auf Leistungsversagen im deutschen Schulwesen zählen, die das Selbstwertgefühl eines Kindes gründlich erschüttern können: Häufige Klassenwiederholungen, Abstufungen in eine „niedere“ Schulform oder Förderschulbesuch. Selbst bei guter Lesekompetenz und sonstigen Leistungen in der Grundschule können Kinder bei niedriger Sozialschichtzugehörigkeit und/oder Migrationshintergrund keine Sicherheit haben, eine Übergangsempfehlung für Realschule oder Gymnasium zu erhalten.

Der Fokus, den der LRS-Erlass von 1991 auf den kindlichen Erfolg als Indikator für die vom Lehrer einzusetzende Methode setzt, weist im Sinne von PISA in die Zukunft. Er sollte auch in einem zukünftigen Erlass in jedem Fall erhalten bleiben. In den meisten erfolgreichen PISA-Ländern entsprach und entspricht das Förderkonzept dem Gesamtkonzept einer Schule und des Schulsystems. Alle Kinder werden in ihrer Eigenart akzeptiert und lange Zeit gemeinsam und nicht in (angeblich) homogenen Lerngruppen getrennt unterrichtet. Die Verpflichtung zu stärkerer Förderung in heterogenen Gruppen und weniger Selektion in Deutschland sah auch die KMK 2003 - zumindest für die Grundschule - in ihren Handlungsfeldern ähnlich.

Förderpläne sollen laut KMK sowohl Grundlage der äußeren als auch der inneren Differenzierung im Unterricht sein und Abweichungen von den allgemeinen Regeln der Leistungsbewertung begründen. Sie betreffen sowohl zusätzliche Förderkurse als auch den normalen Fachunterricht eines betroffenen Kindes. Wie bereits in Kap. 6 dargestellt, hat der LRS-Erlass bereits viele einschlägige inhaltliche Bestimmungen, die nur noch nicht unter den Begriff „Förderplan“ fallen.

Eine Verpflichtung zu Förderplänen bei LRS in NRW erscheint auch deswegen zukünftig wünschenswert, weil sie positive Folgen für das Förder- und Gesamtkonzept einer Schule haben könnte. Der grundlegende Gedanke, allen Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten besondere Unterstützungsmaßnahmen zu gewähren, dabei aus förderdiagnostischen Beobachtungen Schwerpunkte abzuleiten und dann einvernehmlich mit allen an der Förderung Beteiligten in einem pro-aktiven Dialog Förderpläne zu entwickeln und diese im Unterricht zu verfolgen, wäre dann auch grundlegend für das Gesamtkonzept einer Schule. Dies könnte im Sinne von PISA eine stärkere Förderorientierung von Schulen mit sich bringen, als sie bisher - vor allem im Sekundarbereich - üblich ist.

Hier wäre dann allerdings auch eine pro-aktive, unterstützende Haltung seitens des Ministeriums vonnöten. Es müsste veranlassen, dass den Schulen entsprechende

Handreichungen, diagnostische Materialien und Fortbildungsmöglichkeiten rechtzeitig zur Verfügung gestellt werden. Sie sollten eine komplexe Lernbedarfsdiagnose ermöglichen und Indikatoren zur systematischen Beobachtung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler enthalten. Bei der Implementation einer Basisinnovation reicht es, wie die Implementationsgeschichte des LRS-Erlasses nach 1991 zeigt, nicht aus, Schulen nur weitest gehende Freiheit bei der Umsetzung von Vorgaben zuzugestehen. Ein neuer Kurs bedarf anderer Steuerungsmechanismen und Bordmittel.

Ein neuer LRS-Erlass setzt auf Seiten der Lehrenden Kompetenzen für die geforderte komplexe Lernanalyse und einen daraus abgeleiteten Förderplan, für den Einsatz maßgeschneiderter Methoden in einer individuellen, ermutigenden Förderbegleitung und außerdem Fach- und Kooperationskompetenz voraus. Die Anforderungen sind sehr hoch und gehen über das traditionelle Verständnis für die Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, zu denen lange Zeit nur „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Beraten“ (mit Unterstützung von Beratungslehrern) gehörten, hinaus. Erst 2004 wurde vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in Nordrhein-Westfalen in einer Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst im Studienseminar und Schule der Anforderungskatalog an die Berufsaufgaben erweitert. Dies geschah mit der Begründung, dass in Zukunft „die umfassende Förderung von Schülerinnen und Schülern, der Umgang mit Verschiedenheit, die Verantwortung für die Qualität des eigenen Unterrichts, das Engagement für die Entwicklung der eigenen Schule und die Teamfähigkeit in verstärktem Maße zu den selbstverständlichen Anforderungen an die Lehrkräfte gehören.“²⁹⁸ Den bisher bekannten Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern wurden vom Ministerium „Diagnostizieren und Fördern“, „Organisieren und Verwalten“, „Innovieren, Evaluieren und Kooperieren“ hinzugefügt.

Hinsichtlich der „Unterrichtskompetenz“ wird 2004 die adressatengerechte Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden betont, hinsichtlich der „Beratungskompetenz“ Unterstützung und Anregung zu Lern- und Entwicklungsprozessen.

Eine entsprechende Lehrer Aus- und Fortbildung erscheint daher für die Erweiterung zukünftiger erlassadäquater Kompetenzen dringend erforderlich. Genauere inhaltliche Ausführungen dazu finden sich im letzten Abschnitt dieses Kapitels. An dieser Stelle sei lediglich vermerkt, dass sie z.T. noch über Inhalte und Adressatenbereiche der von der KMK

²⁹⁸ Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 1.7.2004. Abl. NRW. S. 242 : *Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule*. Abgedruckt in GEW NRW (Hrsg.): *GEW-Arbeitshilfe. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen*. Verlag Neue Deutsche Schule, Essen, 11. Auflage Januar 2005, 30-32

2003 geforderten Lehrerbildung in allen Phasen hinausgehen sollte. Zum einen wäre es dringend erforderlich, nicht nur Grundschullehrkräfte zu bedenken, sondern auch Lehrkräfte des Sekundarbereichs. Auch sie sollten zumindest über die Stufen und Strategien des Schriftspracherwerbs informiert sein, sie diagnostizieren und entsprechende Schwerpunkte in der Strategieförderung für ihren Unterricht ableiten können.

Zudem wäre eine spezielle Zusatzqualifikation mindestens eines Lehrers pro Schule wünschenswert, solange die Regelausbildung von Deutschlehrern für eine LRS-Förderung noch nicht ausreichend qualifiziert.

Fasst man die notwendigen Veränderungen für einen zukünftigen LRS-Erlass in Nordrhein-Westfalen noch einmal zusammen, so entsteht folgendes Bild:

In einen zukünftigen LRS-Erlass sollten - kompatibel zu den KMK Grundsätzen und/oder zum gegenwärtigen Stand der Forschung - hinzugefügt werden:

- Als Risikofaktoren für LRS gelten mangelhafte neurophysiologische Informationsverarbeitungsprozesse auf auditivem und/oder visuellem und/oder sensomotorischem Gebiet.
- Wird fehlende phonologische Bewusstheit bei der Schuleingangsuntersuchung festgestellt, so sind Fördermaßnahmen, auch schon im Vorschulbereich, durchzuführen.
- Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind durch einen verlangsamten Automatisierungsprozess gekennzeichnet, der einen adäquaten Erwerb der alphabetischen und in Folge der orthographischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategien im Schriftspracherwerb erschwert.
- Da eine verlangsamte Automatisierung Lernumfang und –tempo reduziert, ist ein entsprechender Nachteilsausgleich zu gewähren.
- Lehrende sind zur Erstellung von Förderplänen für Kinder, die besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zeigen, verpflichtet.
- Die Förderpläne werden in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen erstellt. Beobachtungen sollten durch standardisierte Testverfahren ergänzt werden.
- Nach Ableitung von Förderschwerpunkten werden in einem pro-aktiven Dialog gemeinsam zwischen Deutsch- und Förderlehrer, dem betroffenen Kind und seinen Erziehungsberechtigten zu erreichende Ziele für den Förderplan festgelegt. Alle weiteren

das Kind unterrichtenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer werden informiert und können beratend tätig werden.

- Evaluationskriterien, die über Erfolg oder Misserfolg eines Förderplans entscheiden, werden bereits im Plan mitfestgelegt und sind für alle transparent.
- Schulen verpflichten sich zur Erstellung eines Förderkonzepts im Rahmen des Gesamtkonzepts.
- Kernstück der Förderung bleibt Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur.
- In der Lehrer Aus- und Fortbildung sind für die Primarstufe ausreichende Kenntnisse in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, für die Sekundarstufe Kenntnisse zu den Strategien des Schriftspracherwerbs nachzuweisen. In beiden Stufen gehören Diagnostik von LRS, Ableitung von Förderschwerpunkten und Erarbeitung von Förderplänen zur Lehrerbildung in allen Phasen.
- Die Ressourcen werden so geregelt, dass jede Schule auch personell in der Lage ist, zusätzliche LRS-Förderkurse durchzuführen oder Stunden im Klassenverband doppelt zu besetzen.

Im Folgenden sollen notwendige Bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung der innovativen Gedanken eines solchen LRS- Erlasses deutlich gemacht werden.

7.2 Bedingungen, die zur effektiven Implementation eines LRS-Erlasses beitragen können

Mängel und Versäumnisse bei der Implementation des LRS-Erlasses von 1991 sich noch einmal kurz vor Augen zu führen, ist an dieser Stelle ein erster Schritt, um nicht anlässlich der Umsetzung eines zukünftigen LRS-Erlasses wieder in alte Fallen zu tappen.

Dies betrifft folgende Felder:

1. Eine mangelnde Einbindung von Lehrerinnen und Lehrern als Wandlungsträger in das innovative grundlegende Verständnis für besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Lernprozesse
2. Mangelnde Bereitstellung von notwendigen Informationen, Handlungswissen und Handwerkszeug für Lehrende, um den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern anders als bisher begleiten zu können

3. Mangelnde Veränderung der Organisationsstrukturen von Schule, so dass für gewünschte pädagogische Maßnahmen in der Förderung keine optimalen Umsetzungsmöglichkeiten im Regelsystem bestehen.

Feld 1

Folgt man grundlegenden Gedanken von W. Böttcher und M. Brohm (2004), die die Methodik des Change Managements auf aktuelle Schulreformen bezogen, so sind in einem Unternehmen Wandlungsbedarf, Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit die Rahmenbedingungen für einen Wandel. Je stärker alle am Wandel Beteiligten ein Gefühl für die Notwendigkeit (sense of urgency) des Wandels empfinden und eine positive Einstellung zu Zielen und Maßnahmen des Wandels gewinnen, um so stärker ist die notwendige Wandlungsbereitschaft bei allen ausgeprägt. Um den ersten Schritt eines gewünschten Wandlungsprozesses im Unternehmen einzuleiten, ist die Entwicklung einer Vision nötig.

Besonders auffällig bleibt daher die mangelnde Einbindung der Lehrenden in das grundlegend neue Lernverständnis des LRS-Erlasses nach 1991 (vgl. Kap. 5). Gerade dies hätte für die Beteiligten klar und transparent sein müssen, um als Motor für eine effektive Umsetzung wirken zu können. Nicht bearbeitete Vorbehalte und Widerstände gegen den neuen Erlass, mit denen in der Lehrerschaft aufgrund der damaligen Ausgangslage zu rechnen war, mussten so zu Blockaden und passivem Widerstand führen.

P. Senge (1996) weist in seinem Buch „Die Fünfte Disziplin“ ausdrücklich auf die Bedeutung der Mitarbeiterhaltungen zu einer Unternehmensvision hin. Bei Engagement, Teilnehmerschaft und echter Einwilligung werden nach Senge Mitarbeiter alles in ihrer Macht stehende tun, um die Vision zu verwirklichen, bei einer formellen Einwilligung tun sie, was erwartet wird, aber nicht mehr. Bei widerstrebender Einwilligung, die den Vorteil einer Vision nicht anerkennt, wird gerade das Notwendigste getan, bei Nichteinwilligung kommt es zum passiven Widerstand oder bei Gleichgültigkeit sogar zu apathischen Zuständen.

Im Zusammenhang mit den Einführungen der Bildungsstandards betonte eine KMK-Expertise, in der eine Gruppe von Expertinnen und Experten unter Koordination von E. Klieme arbeitete, genau diese Notwendigkeit der Akzeptanz eines geplanten Wandels im Bildungsbereich durch Lehrerinnen und Lehrer. „Für die Akzeptanz entscheidend werden offizielle Botschaften sein, die nicht nur den nachdrücklichen politischen Willen und die Zwecksetzung erkennen lassen, sondern den Schulen und Lehrkräften signalisieren, wie sie auf lange Sicht in ihrer täglichen Arbeit (professionell und persönlich) von Bildungsstandards profitieren können. Die Interpretation des gesamten Vorhabens und aller angebotenen Unter-

stützungsleistungen hängt davon ab, ob die Schulen und Lehrkräfte die angestrebte Veränderung der Steuerung von einer Input- zu einer Outputorientierung nachvollziehen können. Die Schulen sollten Kompetenzmodelle, Tests und die darauf bezogenen Informationen, Handreichungen und Fortbildungen als Wegbeschreibungen, als Orientierungshilfen, als Werkzeuge und Handlungsgerüste verstehen können und nicht als neuerliche Vorgaben oder verordnete Aufträge, die abzuarbeiten sind“ (Klieme, 2003).

Betrachtet man die weiteren Phasen der Implementation des LRS-Erlasses von 1991 aus dem Blickwinkel von Böttcher & Brohm (2004) so lassen sich Defizite nicht nur in der Kommunikation des damals innovativen Konzepts feststellen, sondern auch in der Umsetzung.

Die Lehrenden wurden mit wenigen oder in der Sekundarstufe zunächst mit gar keinen neuen „Tools“ direkt in die Umsetzungsphase geschickt, obwohl nach Change Management Theorien die Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens auf geeignetem Wissen und Können der Einzelnen, der betroffenen Organisationseinheiten und des gesamten Unternehmens beruht.

Hinsichtlich der Einführung eines zukünftigen LRS-Erlasses sollten daher Lehrerinnen und Lehrer die Vorteile für ihre Arbeit erkennen können: Wirksame, gezielte Fördermaßnahmen erleichtern die tägliche Arbeit mit „Kindern“ erheblich, an Stelle vieler in diverse Richtungen zielende Förderbemühungen unterschiedlicher Kolleginnen und Kollegen kann auf ein gemeinsam mit Kind und Eltern vereinbartes Ziel hingearbeitet werden. Die Ableitung von Förderschwerpunkten und die pro-aktive Erstellung von Förderplänen kostet zwar anfänglich mehr Zeit, erspart aber viel Mühe im täglichen Unterricht.

Feld 2

Wandlungsfähigkeit eines Unternehmens ist - wie oben angeführt - nur gegeben, wenn nicht nur die einzelnen Mitarbeiter, sondern auch betroffene Organisationseinheiten und das gesamte Unternehmen geeignetes Wissen und Können besitzen, um den Wandlungsprozess durchzuführen. Auf die Schule übertragen bedeutet dies nicht nur angemessene Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Lehrenden, sondern auch ein entsprechendes Verständnis von Schule als lernender Organisation.

Grundlegend für das Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern - vor allem in der Sekundarstufe - wären die in Kap. 5.1 erwähnten Kompetenzen gewesen. Damit Lehrende Lernprozesse im Schriftspracherwerb zukünftig von der Diagnose bis zur Evaluation effektiv begleiten könnten, müssten sie in den folgenden Kompetenzbereichen gestärkt werden:

Diagnostische Kompetenz

Hinsichtlich der Diagnostik wäre eine sich zunächst des Wertens enthaltende Beobachtungsfähigkeit zu schulen. Lehrerinnen und Lehrer sollten lernen, sowohl nach vorgegebenen als auch nach selbst erstellten Beobachtungskriterien Lernanalysen zu erstellen. Sie sollten auch objektive, standardisierte diagnostische Verfahren und Tests, die Aufschluss über den Stand des Lese-Rechtschreibstrategieerwerbs geben, kennen und anwenden können. Die Kenntnis besonderer Auffälligkeiten in der visuellen, auditiven und sensomotorischen Informationsverarbeitung sollte zumindest für einen schulischen LRS-Experten nach einer entsprechenden Ausbildung die Möglichkeit bieten, Kollegen und Eltern hinsichtlich einer außerschulischen Förder- oder Therapiemaßnahme kompetent zu beraten.

Aus den förderdiagnostischen Ergebnissen müssten Lehrerinnen und Lehrer - wie auch von der KMK 2003 gefordert - Förderschwerpunkte ableiten und Förderpläne entwickeln können. Da in jedem Fall Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur zentrale Aufgabe der individuell angepassten LRS-Förderung bleiben sollte, wäre es erforderlich, über die kognitiven, emotionalen und sozialen Ressourcen eines Kindes Bescheid zu wissen, bzw. diese im gemeinsamen Gespräch herauszufinden. Ressourcen sollten als Motor für eine positive Entwicklung genutzt werden und dazu beitragen, am Ausgleich von Schwächen und Defiziten zu arbeiten.

Gesprächskompetenz

Der pro-aktive Dialog, der bei der Absprache des Förderplans nicht nur mit dem Kind, sondern auch mit den Erziehungsberechtigten und später mit anderen an der Förderung beteiligten Kolleginnen und Kollegen geführt werden sollte, erfordert auf Seiten der Lehrenden eine besondere Art von Gesprächsführung. Sie zielt auf einen Konsens über lang-, mittel- oder kurzfristige Lernziele mittleren Erreichbarkeitsgrades hin, sollte die notwendigen Ressourcen auf Seiten von Schülern und Eltern mitbedenken und erfordert die Entwicklung notwendiger Zwischenschritte mit klar formulierten, überprüfbaren Erfolgskriterien.

Unterrichtskompetenz

Für die eigentliche Förderphase sollten Lehrerinnen und Lehrer geeignete Lernformen einsetzen können, die es ihnen auch in der Großgruppe erlauben, phasenweise mit Einzelnen oder einer Kleingruppe zu arbeiten. Neben instruierendem lehrerzentrierten Unterricht, der zeitweilig sicher auch angebracht ist, wäre daher die Fähigkeit zum Einsatz offener Lernformen besonders wichtig. Hier sind Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig tätig

und können in ihren Arbeitsprozessen gut beobachtet werden. Zudem ergeben sich viele „natürliche“ Ansätze zur individuellen Unterstützung im Lernprozess durch Lehrende und Mitschülerinnen und -schüler.

Beziehungskompetenz

H. Breuninger (1980) hatte ihre Dissertation, die den Einsatz von Lehramtsstudenten in der Betreuung von Kindern bei LRS zum Thema hatte, den Titel „Lernziel Beziehungsfähigkeit“ gegeben. Damit formulierte sie eine Basiskompetenz für Lehrende, die den Erfolg ihrer pädagogischen Bemühungen weitgehend beeinflusst. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse einer englischen Studie aus dem Jahre 1999 interessant. Das „Department for Education and Employment“ ließ durch eine empirische Untersuchung (Hay & McBer, 2000) hochwirksame Faktoren für effektive Lernprozessbegleitung ermitteln. Hay und McBer untersuchten Lehrerinnen und Lehrer, deren Schülerinnen und Schüler in einem Jahr besonders große Lernfortschritte erzielt hatten. Die Forscher fanden heraus, dass sehr erfolgreiche Lehrerinnen sich hinsichtlich der Ausprägung in „teaching skills“, in Faktoren, mit denen das „classroom climate“ beeinflussen können, vor allem aber in den „professional characteristics“ von weniger effektiven Lehrerinnen und Lehrern unterschieden. Besonders erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer stellten an ihre Schülerinnen und Schüler zwar hohe Erwartungen, gewährten aber gleichzeitig ausreichend Unterstützung. Sie zeigten Zutrauen in die Fähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, und es war ihnen wichtig, eine von Vertrauen getragene Beziehung zu schaffen. Sie zeigten Respekt für die jeweilige Eigenart der ihnen anvertrauten Kinder. Es mutet in diesem Zusammenhang schon seltsam an, dass im nordrhein-westfälischen ministeriellen Anforderungskatalog von 2004 noch nicht einmal in Bezug auf Erziehungskompetenz von Lehrenden analoge Begriffe für „Creating trust“, „Confidence“ und „Respect for others“ auftauchen. Offensichtlich ist die Notwendigkeit von Beziehungskompetenz im Sinne von Breuninger (vgl. Kap. 2.4.4.3) noch nicht ausreichend anerkannt.

Teamkompetenz

Teamkompetenz oder die Kompetenz zu kooperieren ist dagegen zumindest im ministeriellen Anforderungsprofil an den Lehrerberuf von 2004 zu finden. Dass auch hier noch erheblicher Nachholbedarf besteht, beruht wohl auf dem klassischen „Einzelkämpferdasein“, das im traditionellen Schulsystem - vor allem in Sekundarbereich - Fachlehrerinnen und -lehrer auszeichnet.

Evaluationskompetenz

Evaluation von Förderkonzepten - zumindest im Sekundarbereich - wurde im LRS-Erlass von 1991 zwar angemahnt, aber offensichtlich lange nicht praktiziert - zumindest nicht im Sekundarbereich I. Mangelndes Controlling wirkte sich hier negativ aus. Für Förderpläne sollten zukünftig - wie schon erwähnt - bereits bei der Erstellung Evaluationskriterien festgelegt werden, die über Erfolg, Teilerfolg oder Misserfolg Auskunft geben. Dabei wäre es wichtig, dass Lehrende nach den gesetzten Zeiträumen Schülerinnen und Schülern gezielt ein Feedback geben könnten, das sie zur Weiterarbeit ermutigt. Ein Vorteil von Evaluation für Lehrende sollte deutlich werden: Zukünftig könnten sowohl besonders effektiv oder besonders ineffektiv wirkende Bausteine in der Förderpraxis unterschieden werden. Eine Sammlung von effektiver „Best Practise“ könnte Lehrerinnen und Lehrern wertvolle Anregungen vermitteln und die eigene Planung und Materialsuche erleichtern.

Konzeptuelle Kompetenz

Das Einbinden und Stimmig-Machen von Förderdiagnostik, Bestimmung von Förderzielgruppen, von Förderplankriterien, bestimmenden Merkmalen des Förderunterrichtes und seiner Evaluation erfolgt im Förderkonzept einer Schule. Seine Erstellung fordert von Lehrenden u.a. konzeptuelles Denken, ein Verständnis für die Passung von pädagogischen und schulorganisatorischen Erfordernissen und Kenntnisse über die schuleigenen Ressourcen, von denen im Folgenden die Rede sein wird. Als Mitarbeiter im System Schule sollten Lehrerinnen und Lehrer lernen, nicht nur den eigenen Unterricht, sondern die Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen.

Feld 3

Die in Kap. 6.3.2 besprochene OECD Studie ‚Schooldevelopment: Models and Change‘ (1988) sieht eine in die gleiche Richtung laufende pädagogische und organisatorisch-strukturelle Entwicklung in Schulen als bedeutsam für eine effektive Veränderung im Sekundarbereich an. De Caluwé, Marx und Petri (1989) konstatieren, dass Lehren und Lernen, Beraten, Bewerten und Evaluieren durch die Organisationseinheiten der Schule, ihre Koordinations- und Kommunikationsstrukturen, durch Schulleitungen und sonstige Funktionsträgern gestützt werden müssen, um ein optimales Ergebnis zu erzielen.

Wie auch im LRS-Erlass von 1991 gefordert, soll sich die Organisation dem pädagogischen Primat unterordnen.

Die fundamentalen Schwierigkeiten bei der Implementation des LRS-Erlasses von 1991 im Sekundarbereich resultierten nicht zuletzt aus der Inkongruenz zwischen geforderter Pädagogik und dem Unvermögen der bestehenden Organisationsmodelle im Sekundarbereich, diese Pädagogik wirksam umzusetzen (vgl. Kap. 6.3.2). Es fehlten die notwendigen Koordinationsmechanismen und Kommunikationsstrukturen für die geforderte Lehrerkoope-ration, die Strukturen für Organisationseinheiten, die die Integration von Unterrichtenden und Beratern berücksichtigen, und entsprechende, diesem Prinzip dienende Leitungsstrukturen. Die Fähigkeit zur Flexibilität und Komplexität in der Organisationsentwicklung bestand nicht oder nur rudimentär. Zudem fehlten weitgehend die Möglichkeiten für Lehrende, ihre Kompetenzen zu erweitern.

Im Folgenden soll nun skizziert werden, welche organisatorischen Rahmenbedingungen für die wirksame Umsetzung eines neuen LRS- Erlasses notwendig wären, damit die innovativen Veränderungen in der Praxis auch Fuß fassen könnten.

Basisgedanke bleibt, dass jede Schule ein LRS-Förderkonzept entwickelt, das - wie von der KMK 2003 gefordert - kongruent zum Gesamtkonzept der Schule ist. In Anlehnung an die OECD-Studie von De Caluwé, Marx und Petri (1988) wäre - übertragen auf deutsche Schulverhältnisse - idealtypisch folgende Organisationsstruktur dem innovativen Lernkonzept eines veränderten zukünftigen LRS-Erlasses gemäß. Sie müsste eine Pädagogik, die zu Förderplänen verpflichtet, Nachteilsausgleich gewährt, aber nach wie vor in Aufbau und Erhalt einer positiven Lernstruktur das Kernstück edukativer Arbeit steht, angemessen unterstützen. Die Organisationsstruktur enthielte wesentliche Elemente des Kollegialen-, Matrix- und Modularen Modells (vgl. Kap. 6.3.2).

Merkmale dieser Organisationsstruktur im Einzelnen wären dann:

- Lehrereinsatz und Unterrichtsverteilung erfolgen jahrgangsbezogen und sowohl nach fachlichen als auch pädagogischen Erfordernissen. In einer Klasse wäre konzentrierter Lehrereinsatz üblich oder die Bildung eines Teams. Lehrerinnen und Lehrer könnten diesbezüglich Vorschläge einbringen und die Schulleitung beraten.
- Konferenzen dienen nicht nur dem gegenseitigen fachlichen Informationsaustausch, sondern auch der gegenseitigen Unterstützung bei der Umsetzung und bei pädagogischen Problemen. Konferenzbeschlüsse werden von allen Teilnehmern als verbindlich betrachtet.

- Eine enge Zusammenarbeit von Fachlehrern, Beratungs- und Förderlehrern - auch LRS-Experten - wäre die Regel. Dabei können Spezialisten Schulungsrollen übernehmen, sind aber nur gleichberechtigte Mitglieder im Team.
- Innovationsstrukturen sind durch Teams, Arbeits- und Konzeptgruppen gesichert. Der Schwerpunkt der Arbeit bezieht sich auf die Integration von Beraten und Unterrichten.
- Die pädagogische Freiheit und Autonomie der Lehrenden wird durch fachliche Konzepte, Teamkonzepte und das schulische Gesamtkonzept eingeschränkt.
- Kooperation zwischen den Lehrenden wird zeitlich ermöglicht und sollte grundlegender Bestandteil der Arbeit werden.
- Neben der Schulordnung gibt es Regeln für das Lehrerverhalten, die im Konsens gefunden werden.
- Die Schulleitung ist verantwortlich für die Strukturierung von Prozessen (nicht deren Inhalt), die Unterstützung der Integration von Beratung und Unterricht und die Entwicklung einer Schulvision. Sie wahrt die Grenzen des Gesamtkonzepts der Schule und übernimmt eine pädagogische Führungsrolle.
- Kollegen mit Sprecherfunktionen unterstützen und beraten die Schulleitung.
- Zusätzlich zu den formalen Strukturen, die schulweit Austausch und Vernetzung sichern, findet viel informeller Kommunikationsaustausch statt.
- Entscheidungen werden im Konsens getroffen.
- Professionelle Fähigkeiten der Lehrenden dienen als Mittel zur Standardisierung von Arbeitsprozessen. Interne und externe Fortbildung dienen einer Verbesserung der Kompetenzen. Intervision und Supervision helfen, kollegiale Praxis kennen zu lernen und die eigene zu reflektieren.
- Gemeinsam formulierte grundlegende Werte kennzeichnen das Gesamtkonzept der Schule in Form eines Schulprogramms.

Eine nach diesen Prinzipien organisierte Schule ermöglicht ein Förderkonzept, in dem die Zusammenarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer eines geförderten Kindes mit LRS per se gewährleistet ist, in der allen Lehrerinnen und Lehrern die begleitende Beratung und das Unterrichten gleich wichtig sind, in der die Schulleitung die Abstimmung der Erlassvorschriften auf das Schulkonzept übernimmt, notwendige Kommunikationsstrukturen einrichtet und Kommunikationsprozesse anregt.

Lehrerinnen und Lehrer könnten bei der Unterrichtsverteilung mitberaten, z.B. auch bei der Frage, wer Förderkurse übernimmt. LRS-Experten an der Schule wären unterstützend im Einsatz, nicht aber als „Reparaturstation“ für Fachlehrer, die nach ganz anderen Prinzipien die Kinder unterrichten. Das beschlossene Förderkonzept würde alle Lehrenden binden und eine einheitliche Ausrichtung der Arbeit auf der Grundlage des Schulprogramms nach sich ziehen. Der formelle und informelle Austausch über erfolgreiche oder nicht effektive Fördermethoden wäre zu verwirklichen, so dass sich ein ‚Best Practise‘ Fundus bilden könnte.

Das alles ist jedoch Zukunftsmusik. In der Realität weist das bestehende Regelschulsystem - besonders im Sekundarbereich - in den wenigsten Fällen solche Organisationsstrukturen auf, noch atmet es den Geist einer Pädagogik, bei der die Heterogenität der Schülerschaft als gute Voraussetzung für erfolgreiches Lernen begrüßt und größtmöglicher Kompetenzerwerb aller Schülerinnen und Schüler in dieser Lerngemeinschaft für möglich gehalten wird. Entsprechende Förderbemühungen sind bisher nicht selbstverständlich, ebenso wenig wie die Aussicht, dass Kinder bei besonderen Lernschwierigkeiten in ihrer Klasse und im System verbleiben können.

Die in NRW eingeleiteten Veränderungen (vgl. Kap. 6.3.1) haben aber eine Richtungsänderung vorgenommen, die einen erfolgreicherer Umgang mit Heterogenität und weniger Selektion zum Ziel haben. Aber wesentliche Bausteine scheinen noch zu fehlen.

Vor allem aber wären den von besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb betroffenen Schülerinnen und Schüler neben guten Rahmenbedingungen für ihre Förderung zukünftig Lehrerinnen und Lehrer in einem Schulsystem zu gönnen, dass gleichzeitig Grundeinstellungen von „challenge“ und „support“ fördert. Mit den Worten, die englische Schülerinnen und Schüler dafür gefunden haben (Hay & McBer, 2000), möchte ich diese Arbeit schließen.

A good teacher...
Is kind
Is generous
Listens to you
Encourages you
Has faith in you
Keeps confidences
Likes teaching children
Likes teaching their subject
Takes time to explain things
Helps you when you're stuck
Tells you how you are doing
Allows you to have your say
Doesn't give up on you
Cares for your opinion
Makes you feel clever
Treats people equally
Stands up for you
Makes allowances
Tells the truth
Is forgiving.

Descriptions by Year 8 pupils

Tabelle 1: LRS-Erlass NRW 1973 und KMK-Empfehlungen 1978 im Vergleich

	LRS- Erlass 1973	KMK-Empfehlungen 1978
Thema	Förderung von Schülern mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche	Förderung bei bes. Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
Definition <i>Vermutete Ursachen</i>	Begrenzte Lernschwäche, die aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Leistungen herausfällt <i>Entwicklungsverzögerungen im sprachlich, neurophysiologischen Bereich/ Merk-Gedächtnisschwäche /ungünstiger Lese-Rechtschreib-lehrgang</i>	Notwendige Lernvoraussetzungen fehlen, Leistungen entsprechen über drei Monate nicht den Anforderungen (Lesen/ Rechtschreiben schwächer als ausreichend)Päd., psych. und med. Forschung hat viele Fragen offengelassen
Diagnose	Selektionsdiagnose (<i>durch Lehrer oder Schulpsychologen mit LRS-Vorbildung</i>) Methoden: keine Angaben / inhaltlich: keine Angaben	Beobachtungen des Lehrers zum sprachlich, kognitiven, emotional-sozialen, motorischen. Entwicklungsstand des Schülers. Zur Objektivierung Einsatz von inform und standard. Tests möglich. Nur im Einzelfall gezielte Untersuchungen durch besonders fachkundige Lehrer, Schulpsychologen, Schul-/Fachärzte
<i>Förderarten</i> Förderbereiche	<i>besondere Förderkurse</i> keine Angaben	Allgemeine und besondere Fördermaßnahmen Entwicklung der fehlenden Lernvoraussetzungen, zusätzliches Lese- und Rechtschreibtraining
Förderdauer	Klasse 2-10 (<i>in der Regel Klasse 3-4</i>) <i>2 mal 2 Wochenstunden neben dem Unterricht. Mindestdauer 1 Jahr</i>	Klasse 1-6, nur im Einzelfall länger 2-5 Wochenstunden parallel oder zusätzl. zum Unterricht (zusätzl. höchsten 2 Wstd.)
Gruppengröße	Höchstzahl 12, in schwierigen Fällen 6-8	4-8 Schüler
Leistungsbewertung	Notenschutz für Kinder, die am LRS- Kurs teilnehmen <i>auf dem Zeugnis, in der Regel Diktatbefreiung</i>	für LRS-Kursteilnehmer: verbale Beurteilungen bzw. Noten mit zusätzlichen verbalen Bemerkungen bei schriftl. Übungen u. auf Zeugnissen
Fremdsprachen Sonst. Fächer	keine spezifischen Angaben (Berücksichtigung in „schriftlichen“ Fächern)	Keine spezifischen Angaben
Übergang	LRS allein ist kein hinreichender Grund von Realschule und Gymnasium auszuschließen	bes. Rechtschreibschwierigkeiten allein bei sonst angemessener Gesamtleistung dürfen nicht vom Übergang auf eine weiterführende Schule ausschließen
Entscheidungsträger	unklar (<i>Meldungen an den Schulrat, der Diagnose durch Experten veranlasst</i>)	pädagog. Entscheidung über Förderbedürftigkeit trifft die Schule
Zusammenarbeit	mit Eltern, sonst unspezifische Angaben (<i>gegebenenfalls auch mit Schulpsychologen/Facharzt</i>)	Mit Eltern (Information, Hinweise auf häusl. Übungsmöglichkeiten), zwischen Klassen-, Deutsch- und Förderlehrer

Tabelle 2 (a): Erlassentwürfe und endgültiger LRS-Erlass 1991 im Vergleich

	Entwurf Januar 1988	Entwurf Juni 1988
Thema	Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens	Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
Definition	s. KMK	s. KMK
Vermutete Ursachen	s.KMK	s. KMK
Diagnose	Förderdiagnostik: Beobachtungen des Lehrers unterstützt von Experten (s. KMK) Schularzt entfällt	Förderdiagnostik s. Januar 1988 +normorientierte Tests reichen nicht aus, zu fachärztlichen Untersuchungen wird Gesundheitsamt als med. Überprüfungsort vorgeschlagen Diagnose ab Klasse 1 bzw.2 bei Rückständen in Basisbereichen
Förderarten	s. KMK	allgemeine und besondere (s.KMK), vorbeugende u. in Einzelfällen außerschulische
Förderbereiche	s. KMK	s. KMK
Förderdauer	Klasse 2-6. bis zu 3 Wochenstunden (s.KMK)	ab Klasse 1. 2-4 Wstd.
Gruppengröße	5-10	4-6 (kleine und große Gruppen möglich)
Leistungsbewertung	Teilnahme am Rechtschreibunt. freigestellt, Noten mit verbaler Zusatzbeurteilung	statt Klassenarbeiten nicht benotete Lernkontrollen mit Bemerkung, Zeugnisnoten können durch Hinweise zum Leistungsstand ersetzt werden
Fremdsprachen Sonst. Fächer	s. KMK	Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung einbezogen, insbesondere in Fremdsprachen
Übergang	s. KMK	s. KMK
Entscheidungsträger	Klassenkonferenz	Fachlehrer Deutsch/Sprache (Feststellung) Klassenkonferenz (Zuweisung) Schulleiter (Einrichtung der Kurse)
Zusammenarbeit	s. KMK	s. KMK evtl. mit Schulpsychologen + Sinn der Fördermaßnahme mit Schüler absprechen

Tabelle 2 (b): Erlassentwürfe und endgültiger LRS-Erlass 1991 im Vergleich

	Entwurf Juni 1989	Entwurf Januar 1990
Thema	s. Juni 1988	s. Juni 1988
Definition	s. KMK	s. KMK
Vermutete Ursachen	s. KMK	s. KMK
Diagnose	s. Juni 1988	s. Juni 1988
Förderarten	Allgemeine, besondere, außerschulische Fördermaßnahmen, es entfallen vorbeugende. Allgemeine Fördermaßnahmen werden als vorrangig angesehen	s. Juni 1989
Förderbereiche	Lesen, Rechtschreibübungen + selbstständiges eigenverantwortliches Arbeiten, angemessene Strategien, Umgang mit Misserfolg u. Angst Ab Klasse 1 (v. Kl. 7-10 in Einzelfällen) bis zu 3 Wochenstunden Förderzeit kann flexibel gehandhabt werden, Förderstunden sollten auch erste Unterrichtsstunden sein.	s. Juni 1989 + konsequente Rückmeldung durch den Lehrer
Förderdauer		s. Juni 1989
Gruppengröße	4-6	4-6
Leistungsbewertung	s. Juni 1988 und Lehrer kann im Einzelfall bei Klassenarbeiten <ul style="list-style-type: none"> - andere Aufgaben stellen - von Benotung absehen - Bemerkung zum Lernstand formulieren Zeugnisnoten sind zu geben, Rechtschreibung wird zurückhaltend gewichtet.	s. Juni 1989
Fremdsprachen Sonst. Fächer	Rechtschreibung wird nicht in die Benotung von Fremdsprachen mit einbezogen	s. Juni 1989
Übergang	s. KMK	s. KMK
Entscheidungsträger	s. Juni 1988 + Zuweisung bedarf des Einverständnisses der Erziehungsberechtigten	Klassenkonferenz schlägt vor, Schulleiter entscheidet, kein Einverständnis der EB nötig
Zusammenarbeit	s. Juni 1988 + mit LRS- Fachberater	s. Juni 1989 + Zusammenarbeit der Kl, FL Deutsch/Sprache und Förderlehrer mit allen anderen Fachlehrern der Klasse

Tabelle 2 (c): Erlassentwürfe und endgültiger LRS-Erlass 1991 im Vergleich

	Entwurf Mai 1990	Entwurf September 1990
Thema	Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens	s. KMK
Definition	s. .KMK	s. KMK
Vermutete Ursachen	Forschung hat viele Fragen offengelassen. (Benennung der Forschungsrichtungen entfällt)	s. Mai 1990
Diagnose	Förder- u. Kontrolldiagnostik: Analyse der Lernsituation (Kenntnis des schulischen, sozialen, emotionalen, motivationalen, kognitiven, physiologischen Bedingungsgefüges) + des Lern- u . Arbeitsverhaltens des Schülers + Analyse des eigenen Unterrichts durch den Deutsch-/Sprachelehrer In Einzelfällen zusätzliche Beratung durch Beratungslehrer/Fachberater Schulpsychologen. Empfehlung an EB im Einzelfall f. fachärztliche Untersuchung	s. Mai 1990, bei zusätzlichen Beratern entfallen Beratungslehrer/ LRS- Fachberater
Förderarten	s. Erlass Januar 1990	Diktion geändert: aus besonderen Fördermaßnahmen werden zusätzliche. Bei außerschulischer Förderung werden einzelne Förder- und Therapiemöglichkeiten empfohlen
Förderbereiche	s. Erlass Januar 1990	s. Erlass Mai 1990 + systematischer Aufbau der Rechtschreibsicherheit in den Fremdsprachen
Förderdauer	Klasse 1-8, in besonders begründeten Einzelfällen Kl. 9-10, bis 3 Wstd.	s. Mai 1990
Gruppengröße	4-6	4-8
Leistungsbewertung	s. Juni 1989	s. Juni 1989
Fremdsprachen	s. Juni 1989	s. Juni 1989 + In Klasse 3-8 werden die Rechtschreibleistungen nicht in die Beurteilung des Faches Deutsch oder anderer Fächer einbezogen
Sonst. Fächer		
Übergang	s. KMK	s. KMK
Entscheidungsträger	s. Januar 1990	s. Januar 1990
Zusammenarbeit	s. Januar 1990, sowie Einbeziehung der Schüler (um Teilziele und Zweck der Förderung wissen, ständiges Feedback bekommen)	s. Januar1990

Tabelle 2 (d): Erlassentwürfe und endgültiger LRS-Erlass 1991 im Vergleich

	Entwurf Februar 1991	LRS- Erlass vom 19.7.1991
Thema	s. Mai 1990	Förderung bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
Definition	s. Mai 1990, es entfallen motivationale Bedingungen bei der Analyse der Lernsituation	-notwendige Lernvoraussetzungen fehlen Leistungen entsprechen über drei Monate nicht den Anforderungen (Lesen/ Rechtschreiben schlechter als ausreichend)
Vermutete Ursachen	s. Mai 1990	<i>entfallen</i>
Diagnose	s. September 1990	Förder- u. Kontrolldiagnostik, Beobachtung, Reflexion ggf. Untersuchung durch erfahrenen Lehrer differenzierte Angaben über mögliche Beobachtungsbereiche
Förderarten	s. September 1990	<i>allgemeine, zusätzliche und außerschulische</i>
Förderbereiche	s. September 1990	differenzierte Angaben der möglichen Förderbereiche
Förderdauer	Kl. 1-6 und in Einzelfällen 7-10 bis zu 3 Wstd.	Klasse 1 bis Klasse 10 (<i>Kl. 7-10 in Einzelfällen</i>), bis zu 3 Wstd.
Gruppengröße	6-10	6-10
Leistungsbewertung	s. Juni 1989 + für LRS- Kursteilnehmer kann in Kl. 3-6 generell u. in Kl. 7-10 in Einzelfällen bei schriftl Arbeiten mehr Zeit eingeräumt werden, bei Zeugnissen ist der Anteil der Rechtschreibung nur noch im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten	Zeugnisnote für alle Kinder der Klasse 3 und 4. <i>Bei Teilnahme an einem zusätzl Kurs</i> kann bei Klassenarbeit auf Note verzichtet werden (differenzierte Klassenarbeit/Übungen möglich= <i>Lehrer kann mehr Zeit einräumen, andere Aufgabe stellen</i>)
Fremdsprachen Sonst. Fächer	s. September 1990 + Vokabelkenntnisse können mündl. abgefragt werden	besondere Hinweise auf Fremdsprachen Rechtschreibleistung wird nicht in die Bewertung einbezogen
Übergang	s. KMK	LRS ist kein Grund für Realschule und Gymnasium als nicht geeignet zu beurteilen
Entscheidungsträger	s. Januar 1990	Lehrer/in Fach Sprache/Deutsch meldet nach Rücksprache mit Klassenkonferenz, Zuweisung durch Schulleiter Schulübergreifende Gruppen durch Schulaufsicht
Zusammenarbeit	s. Mai 1990	mit Eltern, mit anderen Kollegen, die in der Klasse unterrichten, mit Schulpsychologen (bei Diagnose und Förderung) mit Fachärzten differenzierte Hinweise auf außerschulische Fördermaßnahmen

Tabelle 3 (a): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS-Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Sichtweise für das Phänomen LRS/Legasthenie u. evtl. Ursachen	Förderzielgruppe
Bremen 1.6.1978	Definition der KMK v. 1978: Ausmaß, Erscheinungsbild, Zustandekommen u. Folgen von LRS sind von der Forschung nicht restlos geklärt.	Kl. 1-2: Kinder, denen die notwendigen Lernvoraussetzungen fehlen Kl.3-6: Kinder, deren Lese- Rechtschreib-Leistungen 3 Monate schlechter als 4
Niedersachsen 26.6.1979	LRS entsteht durch fehlende allg. und spezifische Lernvoraussetzungen	Kl. 1-2: Kinder mit fehlender Lernvoraussetzung. Kl. 3-4: Kinder bei Leistungen, die mehr als 3 Monate schlechter als 4 sind. Kl. 5-10: in Einzelfällen
Schleswig-Holstein 20.9.1985	Unterscheidung zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten u. ab Jg. 4 Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) = Teilleistungsschwäche/ Diskrepanzdefinition	Kl. 1-4: alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Ab Kl. 4: bei förmlich festgestellter Legasthenie. Kl. 5-6: u. danach, solange bis mind. ausreichende Rechtschreibleistungen erreicht
Hessen 22.10.1985	LRS= Sammelbegriff für erhebliche langandauernde Auffälligkeiten beim Erlernen der Schriftsprache. Mögliche Auslöser: Individuelle Lernvoraussetzungen, soziale und erzieherische Einflüsse. Dezierte Symptombeschreibung	Kl. 1-6: Kinder mit andauernden Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben u. Arbeits- u. Sozialverhalten, trotz intensiver, allg. Förderung Kl. 7-10: in Einzelfällen
Nordrhein-Westfalen 19.7.1991	Bei LRS fehlen notwendige Lernvoraussetzungen, ohne Ursachenangaben	Kl.: 1-6: Wenn notwendige Lernvoraussetzungen fehlen, bzw. Lese-, Rechtschreibleistungen über 3 Monate schlechter als 4 sind./Kl. 7-10: in Einzelfällen
Sachsen-Anhalt 17.6.1992	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz 30.8.1993	LRS ist ein Lernproblem in einem bestimmten Lernfeld, durch unterschiedliche Faktoren verursacht	Kl. 1-10: Kinder mit LRS- Lernproblemen
Hamburg 5.7.1994	LRS kann alle Kinder betreffen, aber besonders stark in soziokulturell schlechtem Umfeld	Ab Kl. 1: integrative Förderung, Kl. 2-4: vorrangig LRS Lernförderung/ Kl. 5-6: LRS-Förderung in allen Schulformen, ab Jg. 7-10 nur in der Hauptschule möglich
Mecklenburg-Vorpommern 27.6.1996	LRS synonym für Legasthenie/Dyslexie, = Teilleistungsstörung, die auf entspr. Anlage oder Entwicklungsstörung des ZNS beruht: Sekundärsymptome folgen oft Primärsymptomen.	Bis Ende Kl. 2 : Erfassung von LRS Betreuung in bes. Fördergruppen Kl. 3 –4: auch in LRS-Klassen möglich Ab Kl. 4.1 Förderzielgruppe. :Legastheniker
Saarland 18.12.1997	LRS hat ein individ. Bedingungsgefüge u. unterschiedl. Schweregrade, ist durch unterschiedliche Faktoren verursacht, hat oft gravierende Sekundärsymptomatik, typ. Schwierigkeiten werden beschrieben	Kl. 1-2 bei fehl. Lernvoraussetzungen, Kl. 3-4 , wenn Leistungen 3 Monate schlechter als 4 sind Kl. 5-9, wenn Schwierigkeiten nicht behoben
Thüringen 30.6.1998	LRS = besondere Lernschwierigkeiten mit vielschichtigen individuell unterschiedlich ausgeprägten Ursachen, Teilleistungsschwäche/-störung	Vorschulkinder: Frühfördereinrichtungen Kl. 1-2.1: Auffällige Kinder Kl.2/2 –10 Förderung für Kinder mit Gutachten, deren Schwierigkeiten andauern
Baden-Württemberg 8.3.1999	LRS ist ein Sondergebiet einer Behinderung, ebenso wie Rechenschwäche o. mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache	Kl. 1-10: Kinder mit besonderem Förderbedarf und sonderpädagogischer Förderbedarf + Lernort Allgemeine Schule
Bayern 16.11.1999	Unterschied zw. Lese- Rechtschreibschwäche u. Legasthenie. LRS ist vorübergehende Verzögerung im individ. Lese-Rechtschreiblernprozess, Legasthenie ist Krankheit, die hirnganisch bedingt ist	Kl. 1-10: Kinder mit LRS, in begründeten Ausnahmefällen auch darüber hinaus Gesamte Schulzeit: Legastheniker
Brandenburg 30.6.2001	LRS= trotz intensiver Förderung andauernde Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, deren Auslöser individuelle Lernvoraussetzungen, soz. und erzieherische Einflüsse sind	Kl. 1-4 Kinder mit LRS Ab Kl. 5 Kinder mit LRS nach Überprüfung durch Schulpsycholog. Dienst auf kognitive, Voraussetzungen (Diskrepanzdefinition)
Sachsen 19.7.2001	LRS= Teilleistungsschwäche, die nicht d. allg. intellektuelle. Beeinträchtigung oder inadäquate Beschulung erklärt werden kann.	Kl. 1-2: Auffällige Kinder Kl. 3 : Bes. schwer. LRS - Kinder in zweijähriger LRS-Kleinklasse, Kl.4-7: Kinder mit andauernd. Schwierigkeiten
Berlin 14.9.2001	LRS = trotz allgem. Förderung andauernde Schwierigkeiten unterschiedlicher Schweregrade	Kl. 1-2: Kinder mit gravierenden Schwierigkeiten. Kl.3-4: Wenn keine Mindestanforderungen erfüllt werden können Kl.5-6: Ausnahmefälle

Tabelle 3 (b): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS- Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Förderauftrag der Schule	Sichtweise für Lernprozesse u. die Lernenden	Förderauftrag für die Lehrenden
Bremen	s. KMK/ 1978: Möglichst wenig Schüler sollen im Schriftspracherwerb versagen	Lernprozesse verlaufen individuell anders, je nach Lernvoraussetzungen, Lerntempo u. Lernverhalten	Sorgfältig durchzuführender Erstleselehrgang, Orientierung an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler
Niedersachsen	LRS-Schwierigkeiten dürfen sich nicht nachteilig auf gesamte Leistung und Persönlichkeitsentwicklung auswirken	Lernprozesse verlaufen individuell anders	s.o.
Schleswig-Holstein	LRS so weit wie möglich beheben, Beeinträchtigungen des Schulerfolgs begegnen, vorhandene Begabungen entwickeln	Lernvoraussetzungen, Lernverhalten und Leistungsfähigkeit sind unterschiedlich ausgeprägt	Individualisierung des Regelunterrichts, bei größeren Problemen Erteilung zusätzlichen Förderunterrichts
Hessen	Möglichst kein Schüler soll bei Grundanforderungen d. Schriftspracherwerbs versagen	Lernprozesse sind in Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge einzubringen, Lernmisserfolge beeinträchtigen die Persönlichkeitsentwicklung	Lernsituationen müssen geschaffen werden, in denen Schüler sich erfolgreich einbringen können
Nordrhein-Westfalen	Alle Kinder müssen tragfähige Grundlagen im Lesen u. Schreiben in GS entwickeln u. in SEK I weiterentwickeln bzw. in Fremdsprachen aufbauen	Lernprozesse verlaufen individuell anders, Schüler sind aktiv Lernende, Lernzieltransparenz notwendig, Förderung nur in ermutigender Lernsituation wirksam	Gezielte u. individuelle Lernprozessbegleitung, Aufbau u. Erhalt positiver Lernstruktur ist das Kernstück pädagogischer Arbeit
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Jedes Kind ist mit dem ihm angemessenen Hilfen zu fördern, d. Unterricht zielt auf ganzheitliche Förderung..	Ermutigende Lernsituation ist für Förderung unerlässlich	Den Schülern Stärken bewusst machen, Erfolgserlebnisse vermitteln, Lernhemmungen abbauen, hilfreiche Strategien vermitteln, sorgfältiger Erstleselehrgang
Hamburg	Präventive, integrative, kooperative Förderung	Individuelle, persönlich bedeutsame Lernzugänge sind notwendig für erfolgreichen Schriftspracherwerb	Hohe Differenzierung im Deutschunterricht
Mecklenburg-Vorpommern	Es wird auf § 13 Abs. 5 des Schulgesetzes verwiesen	Nicht erfolgreiche Lernprozesse führen nicht nur zu Schulversagen, sondern auch zu Persönlichkeitsstörungen	Schärfung des diagn. Blicks zwecks Zuweisung v. LRS-Kindern an den richtigen Förderort, Abstimmung schul. u. häusl. Hilfe
Saarland	Keine Angaben	Druck, Überforderung u. Misserfolg verstärken Auffälligkeiten, Lernprozesse sind individuell verschieden	s. Rheinland-Pfalz
Thüringen	Es wird auf § 47 Abs. 7 der Thüringischen Schulordnung verwiesen. Das Erstellen eines Förderplans ist Pflicht der Schulen	Schul. Lernanforderungen werden auf d. Basis bisheriger Fähig- u. Fertigkeiten, soz. und emot. Erfahrungen u. individ. Disposition bewältigt	Sorgfält. Beobachtung d. Lernfortschritte jedes einzelnen Kindes, sorgf. Erstunterricht, Vielfalt v. Methoden u. Sinneserfahrungen, ermöglichen, Erstellen von Förderplänen
Baden-Württemberg	Schule muss Behinderungen rechtzeitig erkennen, drohenden B. entgegenwirken u. auf individueller Lernerfahrungen m. differenzierten Lernangeboten eingehen	Die kognitive, psychische, motorische, soziale und emotionale Entwicklung kann sich behindernd auf Lernprozesse auswirken und sie einschränken	Unterstützungs- u. Förderbedarf erkennen, differenzierte Inhalte u. Verfahren im Unterricht anwenden können, enge Zusammenarbeit mit Eltern

Bayern	Grundlegende Vermittlung von Sprach- u. Sprechfähigkeiten u. gewissenhafte Sprachpflege	Der Schriftspracherwerb ist ein sehr differenzierter Prozess	Gezielte Beobachtung der Lernenden, Individualisierung u. Differenzierung im Unterricht
Brandenburg	Es wird auf § 18 Abs. 3 Nr. 1-3 d. Brandenburg Schulgesetzes verwiesen	Individuelle Lernvoraussetzungen, soziale u. erz. Faktoren beeinflussen Lernprozesse u. können LRS auslösen	Entscheidung über Art der Förderbedürftigkeit, Anpassung v. Aufgaben an individuellen Leistungsstand
Sachsen	Beeinträchtigungen soweit wie möglich begegnen, vorhandene Begabungen entwickeln, angemessene Schullaufbahn ermöglichen	Misslungene Lernprozesse bei LRS sind nicht durch allg. intellektuelle Beeinträchtigungen u. inadäquate schulische Betreuung zu erklären	Fehleranalysen in freiem Schreiben u. Mathematik, kontinuierliche weitere Analyse u. Erstellen von Förderplänen
Berlin	Durch LRS auftretende Beeinträchtigungen soweit wie mögl. überwinden, angemessene Schullaufbahn mit angemessenen Erleichterungen	Lernprozesse abhängig von individuellem Leistungsvermögen, Entwicklung von Sprachkompetenz, optische u. akustische Wahrnehmung, Symbolverständnis, Feinmotorik	Diagnostischen Blick f. Förderbedürftigkeit, Kenntnis u. Anwendung v. gezielter Förderung, ergänzenden Hilfen u. angemessenen Erleichterungen

Tabelle 3 (c): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS- Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Diagnostik Zuständigkeit	Diagnostik Verfahren	Diagnostik Ort- Art und Zeitpunkt
Bremen	Klassenlehrer/ Fachlehrer Deutsch, bei Bedarf zusätzliche fachkundige Lehrer, Schulpsychologe o. Schularzt	Beobachtung z. sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen u. motorischen Entwicklungsstand, im Einzelfall ergänzt durch gezielte Untersuchung	Schule, Förderdiagnostik f. besondere Fördermaßnahmen Kl. 2.2
Niedersachsen	s.o.	s.o.	s.o.
Schleswig-Holstein	Besonders qualifizierte Lehrer, aber auch außerschulisch durch Eltern beauftragte Psychologen oder Kinderpsychiater	Feststellung einer Diskrepanz zwischen. mind. durchschnittlicher Intelligenz u. partiell. Lese-Rechtschreibversagen	Schule (ggf. psych. Praxis)förmliche Anerkennung einer Legasthenie ab Kl. 4.1
Hessen	Klassenlehrer/ Fachlehrer Deutsch u. Beteiligung aller d. Kind unterrichtenden Lehrer, i. Einzelfall bes. fachkundige Lehrer u. ggf. Schulpsych./-arzt	Beobachtungen v. Auffälligkeiten im Lesen, Rechtschreiben , Arbeits- u. Sozialverhalten/ Erfassung inner-/ außerschulischer u. personaler Bedingungen	Schule Fallberichte (Lernentwicklung, Lernstand, gepl. Fördermaßnahmen) ab Kl. 1
Nordrhein-Westfalen	Fachlehrer Sprache/Deutsch, in Einzelfällen Rat durch Schulpsychologen oder in LRS-Diagnose erfahrener Fachleute	Kontinuierliche Beobachtung u. Lernanalyse d. schul. , soz., emot., kogn., physiol. Bedingungen u.Lern- u. Arbeitsverhalten, Reflexion der eigenen. Unterrichts	Schule, Förderdiagnostik ab Kl. 1
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Klassenlehrer	Analyse aufgabenspezifischer Schwierigkeiten, Lern -, Entwicklungs-, schul. emot. U. lebensgeschichtl. Bedingungen	Schule, begleitende Förderdiagnostik ab Kl. 1
Hamburg	Deutschlehrer, unterstützt durch schulischen, spez. fortgebildet. Schriftsprachberater	Lernbeobachtung	Schule, Förderdiagnostik ab Kl. 1
Mecklenburg-Vorpommern	Erfass .d. Klassenlehrer u. LRS Lehrer der GS/ Diagnose d. LRS durch LRS- Lehrer in Zusammenarbeit mit Schulpsychologe und weiteren Spezialisten	Testdiagnostik : IQ, Primär u. Sekundärsymptomatik, ärztl. Untersuchung u. Schulbericht durch Klassenleiter	Schule u. Praxen Förderdiagnostik u. förmliche Anerkennung der Legasthenie Ab Kl. 4.1 und in der SEK I
Saarland	Klassenlehrer/Deutschlehrer	Begleit. Dokumentation d. Lernprozesses nach Analyse v. aufgabenspez. Schwierigkeiten	Schule begleitende Förderdiagnostik ab Kl. 1
Thüringen	Vorschule: Diagnoseklassen; Kl .1: Klassen- u. Beratungslehrer, ab Kl. 2.2: Mobiler Sonderpäd. Dienst mit Kl, Bl, Eltern	Gutachten mit Förderplan, der jährlich fortgeschrieben wird	Schule Förderplan ab Kl. 2.2
Baden-Württemberg	Lehrer, bei Elternzustimmung, falls nötig außerschulische Einrichtungen, subsidiär sonderpädagogische Dienste	Kontinuierliche Beobachtung des Lernprozesses, differenz. Ermittlung d. Lernstandes, Lernumfelds, Erstellung eines Profils für individuellen. Förderbedarf , m. Eltern klären	Schule, kooperative Diagnostik keine Angaben zum Zeitpunkt
Bayern	Vorübergehende LRS: Schulpsychologe u..	Gezielte Langzeitbeobachtung der Schule, Tests, die	Bei LRS: Schule u. Schulpsychol. Beratungsstelle.

	Beratungslehrer Legasthenie: Kinder -u. Jugend- psychiater u. evtl. Schulpsychologe	Fördermaßnahmen aufzeigen	Bei Legasthenie: Schule und psychiatrische Praxis Förderdiagnostik ab Kl. 1
Brandenburg	Deutschlehrer bündelt diagn. Ergebnisse, ab Kl. 5 Schulpsychologischer Dienst	Informelle u. formelle Verf. zur Leistungsmessung i. Les. u. Rs. ab Kl. 5: Überprüfung kognitiver Voraussetzungen	Schule Entscheidungshilfe bez. Förderbedürftigkeit ab Kl. 1
Sachsen	Schulleiter stellt Antrag an Regionalschulamt /Diagnostikteam: 2 LRS-Lehrer, 1 Schulpsychologe, 1 Sprachheilpädagoge, evtl. zus. Arzt	Überprüfung : IQ, Primär- u. Sekundärsymptomatik u. ärztliche. Untersuchung	Schule bzw. Ort des Diagnostikteams, Entscheidung über besten Förderort, (z.B. LRS- Klasse) Ab Kl. 2
Berlin	Deutschlehrer bündelt diagnostische. Ergebnisse der Fachlehrer, in schwierig. Fällen Schulpsychologe u. Schularzt ab Ende Kl..2 involviert	Beobachtung u. Lernstandsbeschreibung mit Fortschreibung, bei Feststellungsverfahren f. LRS-Klasse zusätzl. Verfahren zur Objektivierung	Schule ab Kl. 1 Förderdiagnostik ab Kl. 2.2: Überprüfung auf Lernort: z.B. LRS-Klasse

Tabelle 3 (d): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS-Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Förderung Förderarten und -gruppen	Förderung / Förderbereiche
Bremen	Kl. 1-2: Binnendifferenzierung im Klassen-Verband ab Kl. 3 bes. Fördergruppen v. 4-8 Sch.	Sprache bzw. Deutsch
Niedersachsen	Kl. 1-2 vorrangig Binnendifferenzierung und ad hoc Förderunterricht in flexiblen Gruppen, daneben bis Kl. 6 einschließlich: LRS-Fördergruppen v. 4-8 Schülern; in Einzelfällen weitergehende Förderung bis Kl. 10	Deutsch
Schleswig-Holstein	Kl. 1-2.1 Binnendifferenzierung und ab 2.2 zusätzlicher Förderunterricht möglich / ab Kl. 4.2 –6, LRS- Förderkurse bis 10 Sch. danach in Einzelfällen weit. Förderung	Deutsch u. 1. Fremdsprache
Hessen	Ab Kl. 1 Binnendifferenzierung /Ab Kl. 1.2 LRS Fördergruppen mögl. 4-6 Schülern.	Deutsch und Fremdsprachen
Nordrhein-Westfalen	Ab Kl 1:vorrangig Binnendifferenzierung und ad hoc Förderunterricht Kl. 1-6 zusätzliche Förderkurse v. 6-10 Schülern /Kl. 7-10 schwierige Einzelfälle	Sprache/Deutsch, Fremdsprachen, sonstige Fächer
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Kl. 1-6 Klassenlehrer entscheidet über klassen- o. gruppenbezogene Förderung (4-8 Sch.) o. individuelle Förderung	Lernfeld, Sprechen, Lesen u. Rechtschreiben
Hamburg	Kl. 1-6 Integrierte Förderung in Regelklasse (Doppelbesetzung), Förderkontingent an zus. Lehrkräften richtet sich nach indiv. Schulbedarf	Deutsch u. alle weiteren Fächer, in denen gelesen und geschrieben wird
Mecklenburg-Vorpommern	Kl. 1:Binnendifferenzierung vorrangig: Kl. 1- 4.1: LRS- Fördergruppen (3-6 Sch.) Kl. 2 u. 3 :Besuch von LRS- Klassen möglich (bis 12 Sch.) Ab Kl. 4.2 b. Legasthenikern Förderunterricht weiter möglich, auch in spez. Einrichtungen	Keine näheren Angaben
Saarland	Für Klasse 1-6, gegebenenfalls 7-9 : im Regelfall klassenintern, in Einzelfällen zus. Förderunterricht parallel zu Regelunterricht (4-8 Sch) in Einzelfällen außerschulisch, Art u. Umfang wird von Klassenkonferenz festgelegt	Deutsch
Thüringen	Vorschule: Frühförderung /Kl. 1 Binnendifferenzierung Ab Kl. 2 zusätzlicher Förderunterricht, auch nach der Grundschule weiter möglich	Sprech- u. Sprachfähigkeit im Vorschulalter, Schriftspracherwerb im Schulalter
Baden-Württemberg	Integrierte Beschulung im Regelunterricht, auch bei sonderpäd. Unterstützungsbedarf, Art u. Umfang nach jeweilig. Förderbedarf	Profil individuellen Förderbedarfs
Bayern	Kl. 1: Binnendifferenzierung u. gesondert ausgewiesene Förderstunden durch Kl Ab Kl. 2: Klassenkonf. u. evtl. Schulpsychologe legen Umfang u. Zeitdauer f. Stütz- u. Förderkurse fest.	Deutsch u. Fremdsprachen
Brandenburg	Kl. 1-10 Binnendifferenzierung u. zusätzliche. Maßnahmen parallel zum Regelunterricht möglich	Deutsch

Sachsen	<p>Kl. 1-4 Binnendifferenzierung . Nach Kl. 2: zweijähr. LRS-Klassen mögl. o. zusätzl. Förderkurse 3 Wochenstunden Ab Kl. 5 bei diagn. LRS: Individ., Förderung im Regelunt. in Einzelfällen auch in Kl. 7-10, im Gymnasium nur in Kl. 5-6.</p>	Deutsch und/oder Fremdsprache
Berlin	<p>Kl. 1-6 Binnendifferenzierung + bes. Fö-maßnahmen in Deutsch f. 4-8 Sch. Art , Umfang u. Dauer der Maßnahmen werden indiv. festgelegt Kl. 3 u. 4 LRS-Kleinklassen (8-15 Sch).o. schulinterne tempor. Gruppe (mind. 8 Sch.) in 5-10 Wstd parallel zum Regelunterricht mögl.</p>	Deutsch

Tabelle 3 (e): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS-Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Förderung Förderinhalte	Förderung Fördermethoden
Bremen	Zusätzliches Lese- u. Rechtschreibtraining in Fördergruppen	Rechtschreib- u. lesespezifische Methoden Motivation d. Lehrer u. Material
Niedersachsen	Zusätzliches Lese- u. Rechtschreibtraining in Fördergruppen	Wechselnde Übungsformen, Ansprechen mehrerer Sinnes- u. Funktionsbereiche, anregendes Übungsmaterial
Schleswig-Holstein	Über Förderinhalte in LRS- Kursen keine Angaben	Gezielte Übungen u. Hilfen i. d. Binnendifferenzierung, Alleinarbeitsmittel
Hessen	Inhalte werden in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung vermittelt	Ermütigung, Positivbewertung kleinster Lernfortschritte bei lrs Kindern
Nordrhein-Westfalen	Optimierung allgem. u. spezif. Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb, selbständiges u. eigenverantwortl. Arbeiten, Erwerb von Lernstrategien und Fähigkeiten im Umgang mit Misserfolg, zusätzl. Lese- u. Rechtschreibtraining	Fördermethoden müssen sich nach dem Fördererfolg beim Kind ausrichten, sie müssen individuell abgestimmt sein
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Keine Angaben	Methoden sind zu überprüfen, wenn kein Fördererfolg eintritt
Hamburg	Klassenlehrer u. Schriftsprachberater entwickeln Förderinhalte gemeinsam	Klar strukturierte Lernsituationen, die zu eigenaktivem Lernen bei LRS- Kindern führen, Unterrichtsmethoden, die kreative Lösungen fördern
Mecklenburg-Vorpommern	In den LRS- Klassen modifizierte Rahmenrichtlinien der Grundschule Kl. 2 u. Kl.3, sonst keine weiteren Angaben	Keine näheren Angaben
Saarland	Vertiefung u. system. Ergänzung des Lese- u. Schreib-Rechtschreiblehrgangs	Überprüfung der gewählten Methoden und des Förderkonzepts, wenn kein Lernzuwachs eintritt
Thüringen	Keine Angaben	Methodenkompetenz wird durch die Fortbildung von Lehrern erreicht
Baden-Württemberg	Differenzierte Inhalte	Differenzierte Verfahren
Bayern	Keine Angaben	Keine Angaben
Brandenburg	Keine Angaben	Keine Angaben
Sachsen	Keine Angaben	Wenn kein Lernzuwachs erfolgt Methoden- o. Konzeptwechsel
Berlin	Besondere Fördermaßnahmen müssen Stufen des Schriftspracherwerbs folgen u. dem individuellen Entwicklungsstand entsprechen	Keine Angaben

Tabelle 3 (f): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS-Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Förderung Förderdauer	Förderung Förderbegleitung	Förderung Evaluation
Bremen	Klasse 1-6, 2-5 Wochenstunden danach Einzelfälle bis Kl. 10 binnendifferenziert	Zusammenarbeit Klassenlehrer, Fachlehrer Deutsch und Förderlehrer	Nicht erwähnt
Niedersachsen	Kl. 1-2: 3 Wochenstunden Kl. 3-4: u. 5-6: 2-4 Wochenstunden Kl. 7-10 Einzelfälle binnendiff.	Enger Kontakt zwischen Förderlehrer u. Deutschlehrer	Nicht erwähnt
Schleswig-Holstein	Kl. 1-6: im Rahmen der Stundentafel dafür ausgewiesene Förderstunden u. zugelassene zusätzliche Lehrerstunden	Der ausgewiesene LRS- Lehrer der Schule wird bei Klassen- u. Fachkonferenzen dazugezogen	Nicht erwähnt
Hessen	Kl. 1-4: 2-3 Wochenstunden Kl. 5-6: 2 Wochenstunden Kl. 7-10 in bes. Einzelfällen ohne Angabe v. Wochenstunden	Klassenlehrer in Zusammenarbeit mit Klassenkonferenz	Jähr. Fortschreibung des Berichts ü. Lernentwicklung, derzeitigen Lernstand und bisher. Fördermaßnahmen
Nordrhein-Westfalen	Kl. 1-6: bis zu 3 Wochenstunden Kl. 7-10: in bes. schwierigen Einzelfällen (z.B. in schulübergreifender Fördergruppe)	Enge Zusammenarbeit zwischen Förderlehrer u. Deutsch- bzw. Klassenlehrer u. allen sonst. das Kind unterrichtenden Lehrer	Wird als notwendig erachtet, um Fördererfolg zu überprüfen
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Entscheidung über Dauer der Förderung liegt beim Klassenlehrer, Umfang : 2 Wochenstunden	Klassenlehrer sucht Einvernehmen mit allen an der Förderung Beteiligten	Keine Angaben
Hamburg	Kl. 1-4 GS Kl. 5-6: (Beobachtungsstufe Haupt-, Real- u. Gesamtschule) sowie Berufsvorbereitungsklassen ohne Wochenstunden Angabe, da integriert	Schriftsprachberater unterstützen u. intensivieren die Arbeit der Deutschlehrer	Nach 4-5 Jahren wird in Hamburg die Lernausgangslage der Grundschulen u. Beobachtungsstufe v. HS, RS und GE erneut wissenschaftlich. untersucht
Mecklenburg-Vorpommern	Bis Kl. 4: 2 Wochenstunden im Regelsystem, danach richtet sich die Förderzeit nach dem Förderbedarf, der v. Schulamt zu genehmigen ist.	LRS- Lehrkräfte arbeiten eng mit Klassenleiter zusammen	Bei Legasthenikern Schulbericht, auch über bisherige Fördermaßnahmen, weiterhin Beobachtung der Leistungsentwicklung u. Nachweis über weit. Förderbedarf erforderlich
Saarland	Dauer wird von Klassenkonferenz festgelegt, zusätzliche Fördermaßnahmen mind. 3 Monate u. 2 Wochenstunden zusätzlich	Abstimmung zwischen außerschulische Maßnahmen und schul. Förderung	Grundschule u. weiterführende Schule über weiteren Förderbedarf informieren
Thüringen	Kl. 2 : 1 Wochenstunden zusätzlich bei bes. Förderunterricht, ab Kl. 3: 2 Wochenstunden	Klassenlehrer u. Beratungslehrer kooperieren, im Bedarfsfall auch mit Mobilen Sonderpädagogischen Diensten	Verbindliche individ.. Förderpläne, die jährlich fortgeschrieben werden
Baden-Württemberg	Keine Angaben	Nur beschrieben für Zusammenarbeit zw. allgem. Schule u. sonderpädagogischer Dienste	Förderung u. Entwickl. ist nachvollziehbar zu dokumentieren

Bayern	Bei LRS Kl. 1-6, in Einzelfällen bis Klasse 10 in begr. Ausnahmefällen darüber hinaus Bei diagnostizierter Legasthenie die gesamte Schulzeit ohne Angaben v. Wochenstunden	Nur Zusammenarbeit Lehrer-Eltern - außerschulische Therapeuten wird erwähnt	LRS ist nach 2 Jahren vom Schulpsych. Dienst zu bestätigen. Legasthenie am Ende der Grundschulzeit v. Psychiater
Brandenburg	Art, Umfang u. Dauer beschließt auf Vorlage der Klassenkonferenz der Schulleiter	Lehrer u. Schulpsychologe Dienst ab Kl. 5 bei Festlegung v. Fördermaßnahmen. Alle FL sind über LRS informiert	Keine Angaben
Sachsen	Kl. 1-4 Kl. 5-6: keine Angaben zu Wochenstunden	Falls LRS-Lehrer vorhanden, dessen Hinzuziehung zu Jahrgangs- u. Klassenkonferenz	Abschlussgutachten f. Sch., die aus LRS-Klassen zurückgeführt werden. Bei diagnostizierter LRS kontinuierliche Förderpläne
Berlin	Umfang u. Dauer wird individuell festgelegt	Alle unterrichtenden Lehrer beschließen in Klassenkonferenz Details der unterstützenden Maßnahmen	Lernprozess ist kontinuierlich zu dokumentieren

Tabelle 3 (g): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS- Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Leistungsfeststellung und -bewertung Muss-Vorschriften	Leistungsfeststellung und -bewertung Soll-Vorschriften	Leistungsfeststellung und -bewertung Kann-Vorschriften
Bremen	Nur gültig für Schulen mit besonderer Förderung bis Kl.6: Wenn Lesen u. Rechtschreiben nicht gesondert ausgewiesen sind, sind sie für Deutschnote nur zurückhaltend zu gewichten	Nur gültig f. Sch. m. bes. Förderung bis Kl.6: Lehrer sollen die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand anpassen	Nur gültig f. Sch. mit bes. Förd. Bis Kl.6: Leistungen können nur verbal beurteilt werden oder benotet und zusätzlich mit verbaler Aussage versehen werden.
Niedersachsen	Nur gültig f. Sch. M. bes. Förd.: Kl. 3-4: Les. u. RS wird nur verbal beurteilt, keine RS-Note im Zeugnis, nur Fördervermerk. Kl.5 –6: RS Note + verb Beur. Bei Aufsatz u. schriftl. Arbeiten in Sachfächern.werden RS-Fehler nicht gewertet	Nur gültig f. Sch. mit bes. Förderung Bis Kl.6: Ab Kl. 5 sollen alle Schüler an gemeins. schriftlichen Lernkontrollen teilnehmen	Nur gültig für Schüler mit bes. Förd. bis Kl.6: In Kl. 3-4 können Lernkontrollen individuell zugeschnitten werden
Schleswig-Holstein	Kl. 2-4: In Aufsätzen u. and. Schriftl. Arb. W. RS-Fehler nicht bew. Kl. 5-6:Diktate nur verbal bewertet, RS-Fehler b. Aufsatz./ Mathearb./ Sachfäch. N. bew.	Kl. 2-4 Differenzierung b. Dik-tat, verbale. Beurteilung. Kl. 5-6: LRS ist bei. Bewert. Schrift. Arb. In. Fremdsprachen zu berücksichtigen.	Die Bestimmung. zur Feststellung u. Bew. der RS-Leist. Für Kl. 5-6 können solange angewendet werden, bis durchgehend mit 4 zu bewertende Rechtschreibleistungen erzielt sind.
Hessen	Sch. mit LRS-Fö. B. Kl. 10: Diktate unter Note 4 w. verbal beurteilt, in and. schriftl Arb. werden RS- Fehler nicht gewertet. Keine Zeugnisbew. für Lesen / RS in Deutsch/ Fremdspr., sondern Bemerkung	Bewertung v. Lernkontrollen sind auf individuelles Lerntempo u. Stand d. Lernprozesses abzustimmen	Keine
Nordrhein-Westfalen	Sch. mit LRS-Fö. bis Kl. 3-6, in bes. begründeten Einzelf. in Kl .7-10: RS -Leistungen werden in schriftl. Arb. in Deutsch o. and. Fächern nicht bew. .für Zeugnisnote Deutsch ist Anteil d. RS zurückhaltend zu gewichten	Keine Angaben	Sch. mit LRS-Fö. bis Kl. 10: Lehrer kann bei schriftl. Arbeit in Deutsch o. Fremdspr. andere Aufg. stellen, mehr Zeit einräumen, statt Note Bemerkg. machen. Vokabeln mdl. Abfragen
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Ab Kl. 7 gelten f. LRS-Schüler die allg. Vorschriften	Bei zus. LRS -Förderung bis Kl. 6: Der individuelle Lernfortschritt in RS soll dokumentierte werden	Bei zus. LRS -Fö. b. Kl. 6 kann Benotung der RS verbal erfolg. o. RS-Leist. bleiben unbenotet .
Hamburg	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben

Mecklenburg-Vorpommern	Auch LRS-Sch. müssen die jeweils vorgeschriebenen Leistungsnachweise erbringen	Keine Angaben	Aus päd. Gründen kann zeitweilig auf (Zeugnis-) Noten verzichtet werden außer in Abschlusszeugnis
Saarland	Kl. 1-6 evtl. Kl. 7-9: indiv. Lernfortschritt ist bei RS-Leistungen/-Diktaten zu beschreib. LRS b. Bew. schriftl. Arb. zu berücksichtigen		Kl. 3—4.1: Statt L./RS- Note 5 o. 6 Bemerkung. Ab Kl. 4.2 statt Note Legasthenie-Vermerk im Zeugnis Ab Kl. 5-9 RS-Leistung ohne Note
Thüringen	Der verbindliche Förderplan soll insbesondere Aussagen zur Form der Leistungsbeurteilung u. -bewertung enthalten	Keine Angaben	Zeitweilig kann aus päd. Gründen auf Noten verzichtet werden, stattdessen verbale Leistungsbeschreibung
Baden-Württemberg	Keine Angaben	Keine Angaben	Keine Angaben
Bayern	Legasth. v. RS-Überprüfung befreit, keine Benotung von RS in Deutsch u. Fremdsprachen Zeitzuschlag bis zu 50%, mündliche Abfragen u. Vorlesen v. Aufgaben, mediale Hilfen als Nachteilsausgleich	Keine Angaben	Bei LRS kann Leistungserhebung indiv. angepasst werden. Zeitzuschlag bis zu 50%, mündl. Abfragen u. Vorlesen v. Aufg., mediale Hilfen können gewährt werden
Brandenburg	Benotung der RS-Leistung entfällt, bei schriftl. Arbeiten i. Deutsch u. and. Fächern keine Bewertung der RS		In Deutsch kann Zeitumfang f. Aufgaben ausgeweitet werden, Aufgaben können individ Leistungsstand angepasst werden
Sachsen	Der individuelle Lernfortschritt der Schüler ist zu dokumentieren u. die EB in regelmäßigen Abständen zu informieren		Bei LRS –Fö. Benotung v. Les./ RS auf Klassenkonf.-antrag zeitweilig aussetzbar. Ab Kl.5 Zeitzuschlag. Hilfsmittel u. and. Aufgaben b. schriftlicher Arbeit.
Berlin	Kl. 3-6: LRS-Leistungen bleiben in allen Fächern o. Note	Kl. 7-9 RS- Leistungen zunehmend höher gewichten	Bei LRS verbale Bewertung individuellen Lernfortschritt im Lesen und RS möglich

Tabelle 3 (h): LRS-Erlasse in der BRD im Vergleich (Stand 31.12.2004)

LRS-Erlasse in der BRD chronologisch geordnet	Rolle schul. LRS Experten und der Lehrerkooperation	Geplante Lehrerfortbildung
Bremen	Besonders fachkundige Lehrer (z.B. Förderkursleiter, Beratungslehrer, Sonderschullehrer) unterstützen bei Bedarf in Einzelfällen Deutschlehrer i. d. Diagnostik. Sonst. Lehrerkooperation nicht erwähnt	Kurse zur Didaktik/Methodik des Erstlese- u. Erstschreibunterrichts u. Veranstaltungen zur Erkennung und Förderung von lrs Schülern sind Aufg. der Lehrerfortbild.
Niedersachsen	An jed. Sch. (GS + SEK I) ist ein Deutsch-Lehrer als Fachobmann f. Fragen d. Förderung v. LRS-Schülern d. Konf. zu bestimm. Sonst. Lehrerkooperation nicht erwähnt	Keine Angaben
Schleswig-Holstein	Kl. 1-2 Bei Sprach- u. Sprechstörungen soll Lehrer Rat eines Sprachheilsonderschullehrers einholen. Kl. 4.1 Qualifizierte Lehrer untersuchen LRS-Sch. Der LRS-Lehrer berät bei Klassen-/Fachkonf. seine Koll.	Früherkennung von Lnstörungen u. entsprechende Fördermaßnahmen. An jeder Schule ist mindestens ein Lehrer in LRS-Fragen fortzubilden
Hessen	Besonders fachkundige Lehrer (Förderkursleiter, Sonderschullehrer) diagnostizieren nach Auftrag d. SL Lehrerkooperation f. Beobacht. u.. Fördermaßnahmen werden in Klassenkonferenz veranlasst	Inhalte der Förderarbeit werden vermittelt, f. GS Anfangsunterricht (Planung, Erfahrungsaustausch),f. GS u. SEK I Methoden des Schriftspracherwerbs, LRS-Problematik u. Lernprozessbeobachtung
Nordrhein-Westfalen	Beratung bei Lernanalyse d. bes. erfahrene Lehrkraft gegebenfalls mögl. Deutsch-Lehrer nehmen Rücksprache mit Kl-konf weg. Förd. Enge Zusammenarb. von Deutsch-, Klassen-, and. Fachl. u. Förderl. erforderl.	Keine Angaben
Sachsen-Anhalt	Keine Angaben	Keine Angaben
Rheinland-Pfalz	Keine Angaben (Förderung bei LRS ist Sache der Klassenlehrer)	Keine Angaben
Hamburg	Schriftsprachberater mit folg. Aufgaben: Klassenübergreifende Organisation von Förderunterricht, Vorhaben u. Themenkonferenz z. Schriftspracherwerb, Elternarb. Berat. v. Koll., Mitarbeit als Teamlehrer in den Klassen	Qualifizierung v. Lehrern zu Schriftsprachberatern (Jahreskurs + spät. Supervision+ Seminare zu Konzept./Meth. präventiver, integrativer u. kooperativer Förderung)
Mecklenburg-Vorpommern	Nur LRS-Lehrer mit Zertifikat diagnostizieren und unterrichten Legastheniker u. arbeiten m. Klassenlehrer eng zusammen.	Keine gen. Angaben außer Zertifikatsnotwendigkeit f. die Arb. m. Legasth. im Bereich Bewertung./Diagnostik/ Förderung
Saarland	Keine Angaben, nur Klassen- bzw. Deutschlehrer diagnostizieren und fördern	Schulamts/ Einrichtungen für Lehrerfortbildung bieten geeignete Formen d. Unterrichtsbegleitung sowie der Berat. u. Fortbild. v. Lehrern an
Thüringen	An jeder Schule sind fortgebildete Lehrer für Fördermaßnahmen. Sie unterstützen bei Bedarf die Fachlehrer. Enge Kooperation mit Mobil. Sonderpäd. Dienst. Gemeinsam w. Förderpläne erstellt u. fortgeschrieben.	F. Lehrer im Anfangsunterricht u. Förderlehrer: Steigerung d. Methodenkompetenz

Baden-Württemberg	Sonderpäd. Dienste werden an allg. Schulen subsidiär tätig. Alle Lehrer arbeiten zusammen. Bei Klärung u. Profil des Förderbedarfs eines LRS-Schülers.	Schulartübergreif. u. interdisziplinäre Fortbildungsmaßn. zu spez. Lern- u. Verhaltensschwierigkeiten, zu entspr. Fördermaßnahmen, Schülerbeobachtung, Differenz. Unterrichten, Kollegialer Beratung
Bayern	Alle in einer Klasse unterricht. Lehrer sprechen sich üb. Fö- u. Hilfsmaßnahmen. f. Nachteilsausgleich ab, bei LRS auch über Umfang u. Dauer.	Rasche Fortbildung aller Beratungslehrer zu Inhalt u. Durchführung der neuen Förderrichtlinien. Neue Handreichung f. alle Lehrer zu Förderinhalten und Methoden
Brandenburg	Schulleiter kann bes. fachkundige L. zur Unterstützung für Deutschlehrer heranziehen. Klassenkonferenz entscheidet ü. Förderbedürftigkeit u. schlägt Art, Umfang, Dauer der Förderung vor	Keine Angaben
Sachsen	Mind. ein LRS-Lehrer pro Schule für Mitarbeit in Diagnostik und Förderunterricht. Beratung in Klassen und Fachkonferenzen. Klassenkonferenz entscheidet über Aussetzung der Benotung	LRS-L. erhalten vertiefte Fortbildung
Berlin	Ein spez. geschulter Lehrer an GS unterstützt Lehrer bei. Diagnose und Förderplänen u. begleitet LRS-Schüler. Deutschlehrer bündelt diagnostische. Ergebnisse u. laufende Beobachtungen aller Lehrkräfte	Empfehlungen der Schulpsychologischen Beratungszentren, schulaufsichtliche Hinweise

LRS- Erlasse in den Bundesländern: Stand 31.12.2004

(chronologisch nach Erscheinungsdatum geordnet)

Bremen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens* für Grundschulen und Schulen des Sekundarbereiches I im Lande Bremen vom 1.6.1978 40 B/1 30-14 10/0-1 (Bremer Schulblatt)

Niedersachsen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens.* Erlaß des Kultusministers vom 26.6.1979 – 3052 –32631 – 24/79 – GültL 152/219

Schleswig-Holstein: *Erlaß zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie)* vom 20.9.1985 veröffentlicht vom Kultusminister Schleswig-Holstein im Nachrichtenblatt Nr. 20/1985 am 10.10.1985

Hessen: *Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben.* Verordnung über die Leistungsfeststellung und die Leistungsbewertung bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben des hessischen Kultusministers vom 22.10.1985

Nordrhein-Westfalen: *Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)* RdErl. des Kultusministeriums v. 19.7.1991 (GABl. NW. I S. 174)

Sachsen-Anhalt: *LRS-Klassen - Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens.* Erlaß des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt vom 17.6.1992- 31-81631

Rheinland-Pfalz: *Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule.* Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung und Kultur vom 30.8.1993 (943 B - Tgb. Nr. 56593) und *Bewertung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsleistungen in den Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionalen Schulen und Integrierten Gesamtschulen in den Klassenstufen 5 bis 9/10.* Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 20.6.1999 (1541 A - Tgb. Nr. 314/98)

Hamburg: *Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS)* Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 15/1540 vom 5.7.1994

Mecklenburg-Vorpommern: *Erlaß zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und einer förmlich festgestellten Legasthenie.* Erlaß des Kultusministeriums vom 27.6.1996

Saarland: *Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens .* Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft vom 18.12.1997 Az.: B 5 – 3.7.2.0

Thüringen: *Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemeinbildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen.* Richtlinie vom 30.6.1998 Gz.: 2B 2/51570. Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur Nr. 7/1998

Baden-Württemberg: *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf.* Verwaltungsvorschrift vom 8.3.1999. Az.: IV/1-6500.333/61 K.u.U. vom 6.4.1999

Bayern: *Förderung von Schülern mit Legasthenie bzw. Lese- und Rechtschreibschwäche.* Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 16.11.1999

Brandenburg: *Verwaltungsvorschriften über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese- und Rechtschreib- Schwierigkeit (LRS) (VV-LRS).* Minister für Jugend Bildung und Sport vom 30.6.2001

Sachsen: *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (VwV LRS-Förderung) vom 19.7.2001 Az.: 34-6504.20/174/7*

Berlin: *Ausführungsvorschriften zur Förderung bei besonderen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vom 14.9.2001 Senat für Schule, Jugend und Sport II E 2*

Chronologische Abfolge der Themen der LRS- Kongresse / Fachkongresse des Bundesverbandes Legasthenie e.V. in der Bundesrepublik Deutschland

Fortbildungs- und Arbeitstagung vom 11.-14.1.1965 in der Kongresshalle Berlin. *Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern.*

1. Fachkongress, Kiel 1975. *Die Behandlung der Legasthenie in der schulischen und außerschulischen Praxis.*

Bad Homburger Rundgespräche 1976: *Zur Lage der Legasthenieforschung*

2. Fachkongress, Koblenz 1976. *Legasthenie-Ursachen, Diagnose, Behandlung, rechtliche und gesellschaftliche Problematik.*

3. Fachkongress, Mannheim 1978. *Partielle Lern- und Leistungsbehinderungen –Prävention, Behandlung, Rehabilitation*

4. Fachkongress Koblenz 1980. *Lern- und Leistungsbehinderungen – Auswirkungen und Behandlung im sozialen Umfeld*

5. Fachkongress Hannover 1982. *Die schulische, berufliche und soziale Betreuung und Eingliederung von Legasthenikern*

6. Fachkongress Essen 1984 . *Legasthenie im internationalen Vergleich – 10 Jahre Bundesverband Legasthenie e.V.*

7. Fachkongress Hannover 1986. *Schulische und außerschulische Förderung als Voraussetzung für die gesellschaftliche Eingliederung von Legasthenikern*

8. Fachkongress Kiel 1988. *Legasthenie interdisziplinär*

9. Fachkongress Aachen 1990. *Eine Herausforderung: Schulische Hilfe und soziale Einglieder*

Internationale Bremer Arbeitstagung des wiss. Instituts für Schulpädagogik Bremen 1991:
Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche

10. Fachkongress Berlin 1993. *Probleme der sozialen Rehabilitation von Legasthenikern. Entwicklungsneurologische Fragestellungen*

11. Fachkongress Darmstadt 1995. *Verhinderung von Analphabetismus durch Koordination medizinischer und pädagogischer Hilfen im Vorschul- und Grundschulalter*

12. Fachkongress Greifswald 1997. *Soziale Rehabilitation durch schulische Frühförderung*

13. Fachkongress Würzburg 1999. *Legasthenie – Herausforderung für Kinder, Eltern, Bildungspolitik und Forschung –25 Jahre BVL*

14. Fachkongress Freiburg 2002. *Legasthenie: Zum Aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*

15. Fachkongress Berlin 2005. *Legasthenie & Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft*

**Sammlung der Beschlüsse
der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

Hermann Luchterhand Verlag

Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. 12. 2003)

Ziele

Es gibt Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Informationen, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu.

Zustandekommen, Erscheinungsbild, Ausmaß und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden ausführlich untersucht und diskutiert. Die pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet ist kontrovers und hat viele Fragen nicht abschließend geklärt. Unbestritten ist, dass die Diagnose und die darauf aufbauende Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu den Aufgaben der Schule gehört.

Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben in der Schule

Die Schule entwickelt Arbeitsformen, durch die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, um Sinn und Nutzen der Schriftsprache in eigenen Aktivitäten und im Austausch mit anderen zu erfahren und Einsichten in ihre Funktion und ihren Aufbau zu gewinnen.

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

Dazu ist es wichtig, die Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen, um mit der Förderung möglichst frühzeitig beginnen und einen individuellen Förderplan entwickeln zu können. Die Beobachtung des sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und des motorischen Entwicklungsstands, der Lernmotivation im Lesen und Schreiben und der Sinnestüchtigkeit der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers mit besonderen Lernschwierigkeiten sind für die förderdiagnostische Tätigkeit grundlegend. Daher ist die Beobachtung der Lernausgangslage, insbesondere in der Klassenstufe 1, von grundlegender Bedeutung.

Für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen Förderpläne entwickelt und für den individuell fördernden Unterricht genutzt. Sie sollen im Rahmen des schulischen Gesamtkonzeptes mit allen beteiligten Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden. Sie bilden die Grundlage für innere und äußere Differenzierung.

Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sind besondere Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkursen entwickelt worden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und den Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfe.

Die Maßnahmen der Differenzierung und individuellen Förderung sollten bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe abgeschlossen sein.

Die Vermittlung der Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben zu fördern, gehört zu den Aufgaben der Lehrerbildung in allen Phasen. Dazu gehören, besonders für die an Grundschulen tätigen Lehrkräfte, die Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Ableitung von Förderschwerpunkten und die Erarbeitung von Förderplänen.

Die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sollen über Erscheinungsformen der Schwierigkeiten und die Möglichkeit, sie zu überwinden, informiert werden. Sie erhalten Hinweise auf die jeweils angewandte Lese- und Rechtschreibmethode, auf die besonderen Lehr- und Lernmittel, auf häusliche Unterstützungsmöglichkeiten, geeignete Fördermaterialien, Motivationshilfen und Leistungsanforderungen.

Leistungsbewertung

Grundsätze

Auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen und lang anhaltenden Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unterliegen in der Regel den für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung. Nachteilsausgleich und Abweichen von den Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung kommen vor allem beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben in der Grundschule zum Einsatz und werden mit andauernder Förderung in den höheren Klassen wieder abgebaut.

Vorrangig vor dem Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung sind Hilfen im Sinne eines Nachteilsausgleichs vorzusehen.

Insgesamt sind Maßnahmen denkbar wie z. B.:

- Ausweitung der Arbeitszeit, z. B. bei Klassenarbeiten,
- Bereitstellen von technischen und didaktischen Hilfsmitteln,
- Einordnen der schriftlichen und mündlichen Leistung unter dem Aspekt des erreichten Lernstands mit pädagogischer Würdigung.

Als Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung kommen in Betracht:

- stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in Deutsch und den Fremdsprachen,

- Verzicht auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in allen betroffenen Unterrichtsgebieten, nicht nur im Fach Deutsch,
- Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraumes und zeitweiser Verzicht auf die Bewertung von Klassenarbeiten während der Förderphase.

Für schriftliche Arbeiten oder Übungen in den übrigen Lernbereichen und Fächern kann vorgesehen werden, die Rechtschreibleistungen bei den Beurteilungen nicht mit einzubeziehen. Auch im Fremdsprachenbereich ist bei o. g. Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler entsprechend zu verfahren. Alle Abweichungen von den üblichen Bewertungsregelungen müssen ihre Grundlage in den individuellen Förderplänen der Schülerinnen und Schüler haben.

Zeugnisse

Das Prinzip, wonach in besonders begründeten Ausnahmefällen die Erteilung einer Teilnote im Lesen oder Rechtschreiben ausgesetzt werden kann, gilt grundsätzlich auch für Zeugnisse. In Abgangs- und Abschlusszeugnissen gelten diese Prinzipien jedoch nur, wenn eine mehrjährige schulische Förderung unmittelbar vorausgegangen ist. Die Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und -beurteilung sind in den Zeugnissen zu vermerken.

Bei Versetzung oder bei Übergang in eine weiterführende Schule ist die Gesamtleistung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu berücksichtigen.

GEMEINSAMES MINISTERIALBLATT

*des Auswärtigen Amtes / des Bundesministers des Innern
des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten
des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit
des Bundesministers für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau / des Bundesministers für innerdeutsche Beziehungen
des Bundesministers für Forschung und Technologie / des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit*

HERAUSGEGEBEN VOM BUNDESMINISTER DES INNERN

29. Jahrgang

ISSN 0341-1435

Bonn, den 30. Juni 1978

Nr. 21

Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens

— Beschl. d. KMK v. 20. 4. 1978 —

Es gibt Schüler, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben. Ausmaß, Erscheinungsbild, Zustandekommen und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden in den letzten Jahren unter der Bezeichnung „Legasthenie“ ausführlich diskutiert und untersucht. Die umfangreiche pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet hat noch viele Fragen offengelassen. Unbestritten ist jedoch, daß Fördermaßnahmen für Schüler notwendig sind, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben.

Die nachstehenden Grundsätze sollen dazu beitragen, die von den Kultusverwaltungen getroffenen Regelungen der Fördermaßnahmen für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben einander anzugleichen und zu verbessern und damit für diese Schüler bessere Chancen zu schaffen, auftretende Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens zu überwinden.

1. Lesen- und Schreibenlernen als Aufgabe der Schule

Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Informationen, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört daher zu den Hauptaufgaben der Grundschule, und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, daß möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen.

Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu vermeiden oder zu überwinden, ist es nötig:

- diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten systematisch zu entwickeln, die Voraussetzung für das Erlernen des Lesens und Schreibens sind;
- die Lehrgänge und den Unterricht für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens ständig weiter zu verbessern;
- Schüler zusätzlich zu fördern, die trotz eines fachgerechten Unterrichts besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben.

2. Lesen- und Schreibenlernen

2.1 Voraussetzungen

Das Erlernen des Lesens und des Schreibens vollzieht sich in einem differenzierten Prozeß. Zu den Voraussetzungen gehören besonders Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der optischen und akustischen Wahrnehmung und Differenzierung, der rhythmischen Gliederungsfähigkeit, des Symbolverständnisses und feinmotorische Fertigkeiten der Hand.

Wichtig sind aber auch allgemeinere Lernvoraussetzungen wie Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Konzentrationsfähigkeit, Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Denkfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

Weil die Schulanfänger unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, hat der Lehrer zu Beginn der Jahrgangsstufe 1 die Ausgangslage der Kinder zu berücksichtigen. Soweit die Kinder die erwarteten Fertigkeiten und Fähigkeiten im Vorschulalter nicht erworben haben, müssen diese im Unterricht systematisch entwickelt werden.

2.2 Unterricht

Ein sorgfältig durchgeführter Erstlese- und Schreibunterricht, in dem die einzelnen Stufen und Phasen des Lese- und Schreiblehrgangs gründlich abgesichert sind, ist die entscheidende Grundlage, ein Versagen im Lesen und Schreiben zu verhindern.

Dabei muß sich der Unterricht an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, dem individuellen Lernverhalten und Lerntempo orientieren. Der Rechtschreibunterricht sollte in angemessener Weise in den Sprach- und Sachunterricht einbezogen werden. Daneben sollten Versuche angestellt werden, ob sich der Rechtschreibunterricht auf einen Grundwortschatz beziehen kann.

Individualisierung des Unterrichts wird vor allem durch differenzierende Maßnahmen wie Binnendifferenzierung und Förderunterricht erreicht. In den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970) sind die verschiedenen Möglichkeiten der Differenzierung dargelegt.

Förderunterricht sollte in den Jahrgangsstufen 1 und 2 dann angesetzt werden, wenn sich trotz Binnendifferenzierung bei Schülern besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens zeigen, sofern nicht ihre Sonderschulbedürftigkeit erwiesen ist. Zu empfehlen sind zeitlich begrenzte, in der Zusammensetzung wechselnde Gruppen.

Es ist zu erwarten, daß in dem Maße, wie der Erstlese- und Schreibunterricht in den Anfangsjahrgängen der Grundschule systematisch und sachgerecht erteilt wird, die Anzahl derjenigen Schüler sich verringert, die nach der Jahrgangsstufe 2 besonderer Fördermaßnahmen bedürfen.

3. Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn die Ursachen der Lernschwierigkeiten erkannt sind. Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen, zum Beispiel durch normorientierte Tests, reicht nicht aus.

Ausgangspunkt für Fördermaßnahmen sind daher die Beobachtungen des Lehrers zum sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und zum motorischen Entwicklungsstand sowie zur Sinnestüchtigkeit des einzelnen Schülers mit Lernschwierigkeiten.

In einzelnen Fällen wird es nötig sein, die Beobachtungen durch gezielte Untersuchungen zu ergänzen. Soweit der Klassenlehrer/Klassenleiter oder der Fachlehrer für Deutsch Untersuchungen nicht selbst durchführen kann, sollten besonders fachkundige Lehrer (z. B. Förderkursleiter, Beratungslehrer, Sonderschullehrer) damit beauftragt werden. Gegebenenfalls sollte der Schulpsychologe und/oder der Schularzt eingeschaltet werden. In besonderen Fällen sind den Erziehungsberechtigten ohrenärztliche, augenärztliche und andere Spezialuntersuchungen zu empfehlen.

Die pädagogische Entscheidung über die Förderbedürftigkeit des einzelnen Schülers und über Art und Umfang der Fördermaßnahmen trifft im Rahmen der geltenden Bestimmungen die Schule. Die Bestimmungen über die Umschulung/Überweisung in die Sonderschule bleiben davon unberührt.

3.1 Allgemeine Fördermaßnahmen

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 sind erforderlichenfalls die Maßnahmen der Binnendifferenzierung fortzuführen.

Die klasseninterne Förderung sollte vor besonderen Fördermaßnahmen in Erwägung gezogen werden, weil

- Schüler mit Lernschwierigkeiten in der gewohnten sozialen Umgebung bleiben;
- sämtlichen Schülern durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit Möglichkeiten zu gegenseitiger Hilfe und zu sozialem Handeln eröffnet werden;
- den Schülern mit Lernschwierigkeiten spezielle Übungen im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Deutschunterricht angeboten werden;
- die förderbedürftigen Schüler zeitlich nicht durch zusätzliche Unterrichtsstunden belastet werden.

3.2 Besondere Fördermaßnahmen

Besondere Fördermaßnahmen sollen für Schüler vorgesehen werden, die die Ziele des Lese- und/oder Rechtschreibunterrichts der Jahrgangsstufe 2 noch nicht erreicht haben, sowie für Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4, deren Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten hinweg schlechter als ausreichend be-

wertet werden. Zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung sind gegebenenfalls auch informelle und standardisierte Tests heranzuziehen.

Besondere Fördermaßnahmen können in klasseninternen, klassenübergreifenden und in Ausnahmefällen in jahrgangsstufenübergreifenden und schulübergreifenden Gruppen durchgeführt werden. Das ist im Rahmen von Verfügungsstunden oder in zusätzlichen Fördergruppen möglich.

Fördergruppen sollten nach Möglichkeit aus Schülern der gleichen Jahrgangsstufe gebildet werden. Sie sollen in der Regel vier bis acht Schüler umfassen.

Die Zahl der Förderstunden sollte je nach Bedarf zwei bis fünf Wochenstunden betragen. Sie können sowohl parallel zum entsprechenden Regelunterricht der Klasse als auch zusätzlich erteilt werden. Die zusätzliche Belastung des einzelnen Schülers sollte zwei Wochenstunden nicht überschreiten.

Die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrer/Klassenleiter, Fachlehrer für Deutsch und dem Lehrer der Fördergruppe ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfe.

Besondere Fördermaßnahmen sind zusätzliches Lese- und Rechtschreibtraining:

— Das Lesetraining dient in Verbindung mit Maßnahmen zur allgemeinen Sprachförderung vor allem dazu, Lesehemmungen abzubauen, die Lesefertigkeit zu steigern und die Schüler zum sinnentnehmenden Lesen zu befähigen. Motivierendes Lesematerial soll zur selbständigen Beschäftigung mit Büchern anregen.

— Das Rechtschreibtraining soll dem Schüler helfen, seine Lücken in der Rechtschreibung zu schließen. Rechtschreibtraining ist um so erfolgreicher, je systematischer es aufgebaut ist.

Es umfaßt unter anderem auch Besonderheiten der rechtschreibbezogenen Übungen, z. B. Training der Merkfähigkeit, Einüben von Regeln, Wortsammlungen unter Sach- und Rechtschreibgesichtspunkten, Übungen im Benutzen von Wörterbüchern, Ableitung der Rechtschreibung aus der Wortgeschichte und Sammeln von Wortfamilien.

Für Schüler, deren besondere Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben bis zum Ende der Grundschule nicht behoben werden konnten, sind in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die Maßnahmen der Binnendifferenzierung fortzuführen.

Soweit binnendifferenzierende Maßnahmen, insbesondere bei großen Schwierigkeiten im Rechtschreiben nicht ausreichen, können entsprechende besondere Fördermaßnahmen fortgesetzt werden.

Es ist davon auszugehen, daß durch die Förderung in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben im wesentlichen behoben sind. Soweit bei einzelnen Schülern besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben auch noch nach Jahrgangsstufe 6 vorhanden sind, soll die Schule weiterhin versuchen, diese durch geeignete Maßnahmen zu beheben.

4. Leistungsfeststellung und -bewertung

Auch Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unterliegen grundsätzlich den für alle Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung.

- 4.1 Bei Schülern, für die besondere Fördermaßnahmen vorzusehen sind, gilt — allenfalls bis zur Jahrgangsstufe 6 — zusätzlich folgendes:
- 4.1.1 Der Lehrer soll nach seinem pädagogischen Ermessen die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers anpassen.
Zur Feststellung des Lernfortschritts sind mündliche und schriftliche Übungen, Klassenarbeiten und informelle Verfahren heranzuziehen sowie Beobachtungen zu nutzen, wie sich der Schüler beim Lesen und Schreiben verhält und ob und wie er Hilfsmittel (z. B. Wörterbuch, Wörterliste) u. a. Hilfen (z. B. Partner- und Gruppengespräche) nutzt.
- 4.1.2 Die Bewertung der Leistungen im Lesen und Rechtschreiben geschieht unter pädagogischen Gesichtspunkten. Das kann z. B. bedeuten:
— die Leistung wird nur verbal und ohne Bezug zum herkömmlichen Notensystem beurteilt;
— die Leistung wird durch Noten und zusätzlich durch eine verbale Aussage beurteilt.
- 4.1.3 Diese Prinzipien gelten grundsätzlich auch für die Halbjahres- und Jahreszeugnisse. Sollten Lesen und Rechtschreiben nicht gesondert ausgewiesen werden, sind sie bei der Festsetzung der Deutschnote zurückhaltend zu gewichten.
- 4.2 Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben allein dürfen kein Grund sein, bei sonst angemessener Gesamtleistung einen Schüler vom Übergang an eine weiterführende Schule auszuschließen.
- 4.3 Abgangs- und Abschlußzeugnisse werden nach den für alle Schüler geltenden Bestimmungen erteilt.

— die Lehrerfortbildung:
Neben Kursen zur Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts sollen Veranstaltungen zur Erkennung und Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben durchgeführt werden.

GMBI 1978, S. 338

5. **Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten**

Die Erziehungsberechtigten von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sollen über Erscheinungsformen und Ursachen der Schwierigkeiten und die Möglichkeit, sie zu überwinden, informiert werden. Ihnen sind Hinweise auf die jeweils angewandte Lese- und Rechtschreibmethode, auf die besonderen Lehr- und Lernmittel, auf häusliche Übungsmöglichkeiten, geeignete Fördermaterialien, Motivationshilfen und Leistungsanforderungen zu geben. Die Erziehungsberechtigten sind über schulische Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig zu unterrichten. Im Einzelfall sollten Hinweise für eine psychologische Untersuchung gegeben werden.

6. **Lehreraus- und Lehrerfortbildung**

Die Vermittlung der Fähigkeit, Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu fördern, gehört zu den Aufgaben der Lehrerbildung.

Das bedeutet für

— das Studium:

Jeder für den Unterricht in der Grundschule ausgebildete Lehrer sollte eine gründliche Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts unter Berücksichtigung der Problematik von Lernschwierigkeiten erhalten,

— den Vorbereitungsdienst:

Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sollte ein Pflichtteil der unterrichtspraktischen Ausbildung der Lehrer für die Grundschule sein. Daneben sind Veranstaltungen zur Erkennung und Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung für Lehrer der Grundschule anzubieten,

Fördermaßnahmen bei Lese-Rechtschreib-Schwäche/Silentien

14 - 01 Nr. 1
**Richtlinien
 zur Förderung von Schülern
 mit isolierter Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)**
 RdErl. d. Kultusministers v. 4. 10. 1973
 (GABl. NW. S. 573)*

- 1 Unter den Schülern, bei denen Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens, insbesondere des Rechtschreibens auftreten, gibt es einzelne, die eine ausgeprägte und auf diese Bereiche begrenzte Lernschwäche zeigen. Sie fällt aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Leistungen des Schülers, die durchschnittlich oder sogar gut sein können. Da es sich um eine nur partielle Lernschwäche handelt, hat sie allein keine Sonderschulbedürftigkeit eines Schülers zur Folge. Als Ursachen einer LRS kommen vornehmlich in Frage: Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter, insbesondere im sprachlichen und neuropsychologischen Bereich, Schwächen der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses für sprachliche und orthographische Formen und ein ungünstig verlaufener Lese- und Schreiblehrgang in der Grundschule.
- 2 Damit die Schwäche möglichst frühzeitig abgebaut wird und sich nicht zu schwerwiegenden und in andere Bereiche hineinwirkenden Behinderungen ausweiten kann, sind gezielte Fördermaßnahmen erforderlich. Im vorschulischen Bereich und im Schulkindergarten gehört dazu eine frühe sprachliche Förderung insbesondere bei solchen Kindern, die in spracharmer Umgebung aufgewachsen sind und sprachliche Defizite oder Sprachstörungen aufweisen. In der Grundschule hat neben der Fortführung der sprachlichen Förderung ein sorgfältig vollzogener Lese- und Schreiblehrgang ganz besondere Bedeutung. Dabei sind nicht die gewählte Leselernmethode, sondern das gründliche Hinarbeiten auf alle Feinlernziele und die stetige Übung entscheidend. Die Lehrer des 1. und 2. Schuljahres müssen sich darüber hinaus ständig über den Stand jedes einzelnen Schülers im Lese- und Schreiblernprozeß vergewissern. Auf diese Weise kann Zurückbleibenden ohne Verzögerung die Möglichkeit gegeben werden, ihre Lücken mit Hilfe des Förderunterrichts zu schließen und wieder den Anschluß an die Lerngruppe zu finden.
- 3 Schüler der Grundschule, bei denen trotz der vorgenannten Hilfen eine ausgeprägte isolierte LRS vermutet wird, sind ab der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres dem zuständigen Schulrat zu melden. Dieser veranlaßt eine entsprechende Untersuchung durch Lehrer oder Schulpsychologen, die für die Förderung oder die Behandlung von lese-rechtschreibschwachen Schülern vorgebildet sind und solche Maßnahmen durchführen. Sofern eine isolierte LRS festgestellt wird, ist der Schüler für einen Förderkurs vorzusehen, der neben der Teilnahme am normalen Unterricht geführt wird.
- 4 Für lese- und rechtschreibschwache Schüler des 2., 3. und 4. Schuljahres soll - sofern sechs Teilnehmer vorhanden sind - ein Förderkurs in jedem Schulaufsichtsbezirk eingerichtet werden.
 Die Höchstzahl der Teilnehmer an einem Kurs beträgt 12 Schüler; bei einer Häufung schwieriger Fälle kann sie bis auf 8 Schüler herabgesenkt werden. Die Förderkurse haben das Ziel, die Störungen möglichst bis zum Ende der Grundschulzeit zu beheben oder zumindest erheblich abzuschwächen. Sie dauern ein Jahr und finden in der Regel wöchentlich zweimal mit je zwei Stunden statt. Eine Wiederholung der Teilnahme ist möglich. Sofern die Förderkurse am Nachmittag stattfinden, sind die Teilnehmer an den Kurstagen von Hausaufgaben zu befreien.
 Nach der Feststellung der LRS bzw. während der Teilnahme an einem Förderkurs erhalten die Schüler anstelle der Benotung der Rechtschreibleistungen folgenden Vermerk auf dem Zeugnis:
 „N.N. ist für einen Förderkurs im Lesen-Rechtschreiben vorgesehen“ bzw. „N.N. nimmt an einem Förderkurs im Lesen-Rechtschreiben teil.“
- 5 Sofern Schüler der Klassen 5 bis 10 noch eine ausgeprägte isolierte Rechtschreibschwäche zeigen - die Leseschwäche sollte auf Grund des Förderunterrichts in der Grundschule in der Regel behoben sein - sind in den Kreisen und kreisfreien Städten Förderkurse entsprechend Nr. 4 einzurichten.
- 6 Die Hilfen für Schüler der Sonderschulen, die Lese- und Rechtschreibschwächen oder -störungen zeigen, werden in der Regel im Rahmen des sonderpädagogischen Förderunterrichts geleistet. Körper-, sinnes- oder sprachbehinderte Schüler können jedoch zu den hier genannten Förderkursen zugelassen werden.
- 7 Wirksame Hilfen für lese- und rechtschreibschwache Schüler setzen eine gute Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten, ggf. auch mit dem Schulpsychologen und dem Arzt/Facharzt voraus. In der Schule empfiehlt es sich insbesondere diese Schüler zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch zu ermuntern. Die Bewertung ihrer sprachlichen Leistungen wird sich sinnvollerweise vornehmlich auf die mündlichen Ergebnisse beziehen.

* Bei Aufnahme in die BASS bereinigt

Bei schriftsprachlich orientierten Aufgaben in den Unterrichtsfächern sollten die besonderen Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Schüler beachtet werden. Das gilt in ganz besonderem Maße für die Grundschule. Auf dieser Stufe empfiehlt es sich, solche Schüler in der Regel von der Teilnahme an Diktaten zu befreien und sie stattdessen mit geeignetem Übungsmaterial arbeiten zu lassen. Auch in den Klassen 5 und 6 wird eine entsprechende Förderung dieser Schüler im Rechtschreiben in vielen Fällen fortzusetzen sein.

8. Leistungsschwächen, die sich ausschließlich auf der Basis einer isolierten LRS ergeben, aber im übrigen Ergebnisse zulassen, die für den Besuch der Realschule oder des Gymnasiums durchaus genügen, stellen allein keinen hinreichenden Grund für einen Ausschuß vom Besuch dieser Schulen dar. Beim Übergang lese-rechtschreibschwacher Schüler in weiterführende Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium Gesamtschule) ist die aufnehmende Schule über die Schwierigkeiten des Schülers und die bisher angewandten Fördermaßnahmen zu informieren, damit die besonderen Schwierigkeiten des Schülers beachtet und die Fördermaßnahmen fortgesetzt werden.
9. Die Frage, ob und wie unzureichende Rechtschreibleistungen bei der Entscheidung über die Versetzung gewertet werden sollen, kann nicht generell entschieden werden. Die Entscheidung trifft in jedem Einzelfall die Versetzungskonferenz.

Sofern ein Schüler, bei dem LRS festgestellt wurde, insgesamt das Ziel der Klasse erreicht hat und mit Erfolg am Unterricht der folgenden Klasse teilnehmen kann, sollte diese Schwäche einer Versetzung oder einem erfolgreichen Abschluß nicht im Wege stehen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Schüler im übrigen mindestens durchschnittliche Leistungen gezeigt hat. Bedingung für einen erfolgreichen Abschluß ist allerdings, daß der Schüler Texte lesen und schriftliche Leistungen erbringen kann, die in ihrem Gehalt dem Abschluß entsprechend sind.

Dieser Runderlaß ergeht im Einvernehmen mit dem Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales und dem Minister für Wissenschaft und Forschung.

14 - 01 Nr. 2 Silentien

RdErl. d. Kultusministers v. 8. 2. 1977
 (GABl. NW. S. 117)*

1. Aufgaben und Ziele

- 1.1 Silentien sind schulische Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, Schüler in Kleingruppen individuell zu fördern.
- 1.2 In Silentien sollen vorwiegend aufgenommen werden
 - a) Schüler, deren Lernprozesse gestört sind, so daß die Gefahr besteht, daß sie partiell die Lernziele eines Schuljahres nicht erreichen;
 - b) Kinder ausländischer Arbeitnehmer, die zusätzlicher Fördermaßnahmen bedürfen, um möglichst gleiche Bildungschancen zu erhalten.
- 1.3 Ziel der pädagogischen Maßnahmen in Silentien ist es insbesondere
 - durch gezielte Lernhilfen partielle Lernrückstände abzubauen,
 - Methoden und Techniken zu vermitteln, die den Schüler befähigen selbstständig und kooperativ zu lernen;
 - die Schüler in ihrem sozialen Verhalten zu fördern,
 - die Lern- und Leistungsbereitschaft zu entwickeln bzw. zu fördern, mit dem Ziel, die Einstellung des Schülers zu Schule und Unterricht positiv zu verändern.

2. Struktur und Organisation

- 2.1 Silentien sollen angeboten werden für Schüler der
 - Klassen 5 bis 9 der Hauptschule,
 - Klassen 5 und 6 der Gesamtschule, der Realschule und des Gymnasiums,
 - Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe, die mit einer Fremdsprache in diese Oberstufe übergegangen sind,
 - für Kinder deutscher Spätaussiedler und ausländischer Arbeitnehmer der Eingangsklassen des Aufbaugymnasiums (Klasse 7 und 8) sowie
 - für Schüler des Berufsvorbereitungsjahres.
- 2.2 Die mit zusätzlichen Mitteln vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung eingerichteten Silentien für Kinder ausländischer Arbeitnehmer werden auch Schülern der Grundschule angeboten, da sie für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz dieser Schülergruppe und für deren erfolgreiche Mitarbeit in den Regelklassen von entscheidender Bedeutung sind.

* Bei Aufnahme in die BASS bereinigt. Eingearbeitet
 RdErl. v. 29. 1. 1979 (GABl. NW. S. 88)

RdErl. v. 16. 1. 1981 (GABl. NW. S. 32)

Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)¹⁾

RdErl. d. Kultusministeriums v. 19. 7. 1991
(GABl. NW. I S. 174)

1. Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule
2. Fördermaßnahmen
 - 2.1 Analyse der Lernsituation
 - 2.2 Allgemeine Fördermaßnahmen
 - 2.3 Zusätzliche Fördermaßnahmen
 - 2.4 Inhalte der Förderung
 - 2.5 Bewertung des Fördererfolges
 - 2.6 Außerschulische Maßnahmen
3. Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen
 - 3.1 Zielgruppe
 - 3.2 Einrichtung
 - 3.3 Fördergruppen
 - 3.4 Förderdauer
 - 3.5 Zusammenarbeit
4. Leistungsfeststellung und -beurteilung
 - 4.1 Schriftliche Arbeiten und Übungen
 - 4.2 Zeugnisse
 - 4.3 Versetzung
 - 4.4 Übergang zu Realschulen und Gymnasien
5. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

1. Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule

- 1.1 Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört daher zu den wesentlichen Aufgaben der Grundschule. In diesen Bereichen müssen alle Kinder tragfähige Grundlagen für das weitere Lernen erwerben. In den Schulen der Sekundarstufe I sollen die grundlegende Fähigkeit, Texte zu lesen und lesend zu verstehen, sowie die Rechtschreibsicherheit kontinuierlich weiterentwickelt werden. Diese Fähigkeiten müssen auch in den Fremdsprachen systematisch aufgebaut werden.

- 1.2 Es gibt Schülerinnen und Schüler, bei denen besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens beobachtet werden. Für diese Schülergruppe sind besondere schulische Fördermaßnahmen notwendig.

- 1.3 Ein nach den Richtlinien und Lehrplänen sorgfältig durchgeführter Lese- und Rechtschreibunterricht, in dem die Entwicklung der Lernprozesse gründlich abgesichert ist, ist eine entscheidende Bedingung dafür, daß Versagen im Lesen und Schreiben verhindert wird.

Das Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vollzieht sich in einem individuell sehr verschieden verlaufenden Lernprozeß. Zu den Voraussetzungen gehören spezifische Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der visuellen und auditiven Wahrnehmung und der motorischen Koordination. Über die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten hinaus sind auch die allgemeinen Lernvoraussetzungen von Bedeutung, z. B. Lernfreude und Selbstvertrauen, Konzentrations- und Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Lerntempo und Denkfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Mißerfolgen umzugehen.

Die Schule muß die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf diese Voraussetzungen gezielt fördern, damit sich lang andauernde und erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens nicht entwickeln. Das pädagogische Kernstück der Arbeit der Lehrerin und des Lehrers besteht darin, bei der Schülerin oder dem Schüler eine positive Lernstruktur zu erhalten oder aufzubauen. Alle Fördermaßnahmen können nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden.

2. Fördermaßnahmen

Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu vermeiden oder zu überwinden, sind allgemeine Fördermaßnahmen, gegebenenfalls zusätzliche Fördermaßnahmen, unter Umständen aber auch außerschulische Maßnahmen erforderlich.

Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg,

- wenn bekannt ist, wie bei der einzelnen Schülerin oder dem Schüler die verschiedenen Lernbedingungen zusammenwirken, und wenn die Fördermaßnahmen hierauf abgestimmt sind,
- wenn sie möglichst früh einsetzen,
- wenn sie konsequent über einen angemessenen Zeitraum hinweg durchgeführt werden,
- wenn die Erziehungsberechtigten informiert und die Inhalte mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und den Fachlehrerinnen bzw. -lehrern abgestimmt sind,
- wenn ihr Zweck mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen ist, wenn sie die Teilziele jeweils kennen, unmittelbare Rückmeldung über den Lernfortschritt und Übungserfolg erhalten und wenn sie die Fördermaßnahme insgesamt als Hilfe erleben.

2.1 Analyse der Lernsituation

Um Schülerinnen und Schüler bei Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) gezielt fördern zu können, ist es hilfreich, das Bedin-

gungsgefüge der LRS möglichst genau zu kennen. Hierzu gehören

- schulische (z. B. Didaktik und Methodik des Lese- und Schreiblehrgangs sowie des Rechtschreibunterrichts, Lehrerverhalten),
- soziale (z. B. häusliches Lernumfeld, Verhalten der Mitschülerinnen und 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 sowie das Lern- und Arbeitsverhalten. Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen genügt nicht.

Die Analyse stützt sich in erster Linie auf die Reflexion über den eigenen Unterricht und die kontinuierliche Beobachtung der Schülerin und des Schülers. Die Lehrerin oder der Lehrer wird sich gegebenenfalls der Beratung durch eine in der LRS-Förderung besonders erfahrene Lehrkraft versichern.

In Einzelfällen wird sich die Notwendigkeit ergeben, zusätzlich den Rat einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen oder anderer in der LRS-Diagnose erfahrener Fachleute einzuholen. Dies setzt das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten voraus.

Wenn konkrete Hinweise auf organische Bedingungen vorliegen, ist den Erziehungsberechtigten eine fachärztliche Untersuchung zu empfehlen.

2.2 Allgemeine Fördermaßnahmen

Allgemeine Fördermaßnahmen werden im Rahmen der Stundentafel nach den entsprechenden Richtlinien und Lehrplänen durchgeführt (innere Differenzierung, Förderunterricht).

Ziel der allgemeinen Fördermaßnahmen ist es,

- daß im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Unterricht Lernschwierigkeiten und Lernlücken durch individuell abgestimmte Hilfen behoben werden und
- daß dadurch Schülerinnen und Schüler bei Lernschwierigkeiten in der gewohnten Lerngruppe verbleiben.

2.3 Zusätzliche Fördermaßnahmen

Zusätzliche Fördermaßnahmen sind schulische Förderkurse, die über die Stundentafel hinaus zusätzlich durchgeführt werden. In Einzelfällen ist die Zusammenarbeit mit einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen oder anderen Fachleuten hilfreich.

Ziel der zusätzlichen Fördermaßnahmen ist es,

- das Entstehen von Lernschwierigkeiten zu verhindern, wenn vor dem Hintergrund der individuellen Lernbedingungen zu erwarten ist, daß allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht ausreichen werden,
- Lernschwierigkeiten zu beheben, die durch allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht behoben werden können.

2.4 Inhalte der Förderung

Bei den allgemeinen und den zusätzlichen Fördermaßnahmen handelt es sich um

- Maßnahmen, die die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten wecken und stärken.
- Übungen, die geeignet sind, Schwierigkeiten in jenen Bereichen abzubauen, die als Voraussetzungen für den Lese- und Schreiblernprozeß angesehen werden. Sie können unter anderem eine Förderung
 - der Groß-, Fein- und Graphomotorik,
 - der visuellen und auditiven Wahrnehmung,
 - der sprachlichen Fähigkeiten,
 - der Merkfähigkeit und Konzentration
 umfassen.
- Leseübungen, die in Verbindung mit der allgemeinen Sprachförderung geeignet sind, die Lesefertigkeit und Lesefähigkeit zu fördern. Systematische Ergänzungen des Leselehrgangs (wie z. B. Lautgebärden) gehören ebenso zur Leseförderung wie die Benutzung motivierenden Lesematerials, das zu selbständigem Lesen anregen und die Lesefreude wecken kann.
- Schreibübungen, die zu einer formklaren, bewegungsrichtigen und zügigen Handschrift führen – besonders auch das Schreiben der Druckschrift. Auch die Benutzung einer Schreibmaschine kann hilfreich sein.
- Rechtschreibübungen, die geeignet sind, die Rechtschreibsicherheit zu verbessern. Sie umfassen unter anderem
 - Schaffen sinnvoller Schreibsituationen,
 - systematisches Üben und konsequentes Wiederholen, damit die Wörter des Grundwortschatzes beherrscht werden,

- systematisches Üben von Rechtschreibmustern, damit die Wörter des Grundwortschatzes auch in ihrer Modellfunktion wirksam werden,
- Sichern rechtschreibspezifischer Arbeitstechniken (Entspannungsübungen, Strategien zum Erkennen und Vermeiden von Fehlern, Nachschlagen, Korrekturtechniken).
- individuell abgestimmte Hilfe bei Rechtschreibschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.

Fördermaßnahmen haben größere Aussichten auf Erfolg, wenn das gesamte Bedingungsgefüge der LRS berücksichtigt wird. Zur Förderung gehört daher auch,

- die Schülerin oder den Schüler zu selbständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten zu führen,
- hilfreiche Arbeits- und Lernstrategien zum Abbau von Lernrückständen zu vermitteln,
- durch differenzierte Hausaufgaben ein gezieltes und selbständiges Arbeiten aufzubauen und Überforderungen zu vermeiden,
- Hilfen für die Bewältigung der LRS aufzuzeigen, insbesondere für den Umgang mit Mißerfolgen und angstauslösenden Situationen (z. B. Prüfungen, Klassenarbeiten).

2.5 Bewertung des Fördererfolgs

Jede Fördermaßnahme muß kontinuierlich daraufhin überprüft werden, ob mit ihr das angestrebte Ziel, die Verbesserung der Lesefähigkeit und Rechtschreibsicherheit, erreicht werden kann.

Damit die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufgebaut und erhalten wird, ist die konsequente positive Rückmeldung auch über kleine Lernfortschritte erforderlich. Ist kein Lernzuwachs festzustellen, müssen die gewählte Methode und gegebenenfalls das Förderkonzept geändert werden.

2.6 Außerschulische Maßnahmen

Trotz intensiver schulischer Fördermaßnahmen ist es möglich, daß einzelne Schülerinnen und Schüler die für das Weiterlernen grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht erwerben. Dies kann insbesondere der Fall sein bei Schülerinnen und Schülern

- mit einer psychischen Beeinträchtigung (z. B. ausgeprägte Angst vor Mißerfolgen, geringes Selbstvertrauen),
- mit neurologischen Auffälligkeiten (z. B. Störungen der sensomotorischen Integration, der Lateralitätsstruktur, bei zentralmotorischen oder Hirnfunktionsstörungen),
- mit sozial unangemessenen Verhaltenskompensationen (z. B. verstärkte Aufmerksamkeit forderndes, aggressives oder gehemmtes Verhalten).

Die Schule weist in diesem Fall die Erziehungsberechtigten auf geeignete außerschulische Förder- und Therapiemöglichkeiten hin (z. B. Schulpsychologische Beratungsstellen, motorische oder Sprachtherapien, Erziehungsberatungsstellen). Werden über die schulische Förderung hinaus außerschulische Maßnahmen durchgeführt, sollten diese miteinander abgestimmt werden.

3. Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen

Über Gruppenzusammensetzung, Methoden und Materialien, Einsatz der Lehrkräfte sowie Zeit und Dauer der Maßnahme ist nach pädagogischen Gesichtspunkten zu entscheiden. Die Förderkurse sollen kontinuierlich stattfinden. Sie sollten möglichst nicht im Anschluß an den Unterricht durchgeführt werden und dürfen nicht zu einer unzumutbaren Belastung der Schülerin oder des Schülers führen.

Der durch die zusätzlichen Fördermaßnahmen in den einzelnen Schulen entstehende Bedarf an Lehrerstunden kann nur im Rahmen der Lehrerwochenstundenpauschale (Nr. 4.1 der AVO-Richtlinien – BASS 11 – 11 Nr. 1.1) gedeckt werden.

3.1 Zielgruppe

Zusätzliche Fördermaßnahmen kommen in Betracht für Schülerinnen und Schüler

- der Klassen 1 und 2, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen noch fehlen und die die grundlegenden Ziele des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht erreichen,
- der Klassen 3 bis 6, deren Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten den Anforderungen nicht entsprechen (§ 25 Abs. 1 Nr. 5 Allgemeine Schulordnung – BASS 12 – 01 Nr. 2),
- der Klassen 7 bis 10, wenn in Einzelfällen deren besondere Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben bisher nicht behoben werden konnten. Im Bedarfsfalle sollte hier eine schulübergreifende Fördergruppe eingerichtet werden.

3.2 Einrichtung

Die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Sprache/Deutsch unterrichten, stellen nach den in Nr. 3.1 festgelegten Kriterien fest, für welche Schülerinnen und Schüler zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind. Dies kann auch auf Antrag der Erziehungsberechtigten geschehen.

Sie melden diese Schülerinnen und Schüler nach Rücksprache mit der jeweiligen Klassenkonferenz und unter Angabe der bisher durch-

geführten Fördermaßnahmen der Schulleitung. Diese entscheidet über die Teilnahme und richtet zum Schulhalbjahr einen entsprechenden Förderkurs ein.

Für die Einrichtung schulübergreifender Förderkurse ist die untere Schulaufsicht zuständig.

Die Zuweisung erfolgt im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten.

Rechtzeitig vor Beginn des Schulhalbjahres meldet die Schulleitung der Schulaufsicht den Umfang der geplanten zusätzlichen Fördermaßnahmen.

Sofern Förderkurse nicht vorgesehen sind, können Erziehungsberechtigte deren Einrichtung bei der Schulaufsicht anregen.

3.3 Fördergruppen

Die Förderkurse sollen in der Regel sechs bis zehn Schülerinnen und Schüler umfassen. Wenn es für das Erreichen des Förderziels notwendig ist, können im Einzelfall auch kleinere Gruppen gebildet werden.

Zusätzliche Fördermaßnahmen können auch in klassen-, in jahrgangsstufen- und (in der Grundschule nur in besonders begründeten Ausnahmefällen) schulübergreifenden Gruppen durchgeführt werden.

3.4 Förderdauer

Die Planung der Förderzeit (z. B. täglich kurze Förderzeiten, zeitlich befristete Intensivmaßnahmen en bloc, Nachmittagskurse) sollte im Einzelfall danach entschieden werden, was für das Erreichen des Förderziels hilfreich ist.

Die Förderkurse sollten für einen Zeitraum von mindestens einem halben Schuljahr eingerichtet werden. Sie umfassen je nach Bedarf bis zu drei Wochenstunden.

3.5 Zusammenarbeit

Da sich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig auch auf andere Fächer auswirken, ist eine enge Zusammenarbeit der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers, aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer und gegebenenfalls der Schulpsychologischen Beratungsstelle mit der Lehrkraft erforderlich, die die Fördermaßnahme durchführt.

Beim Übergang in die weiterführende Schule kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten die aufnehmende Schule über die besonderen Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers und über die bisherigen Fördermaßnahmen informiert werden.

4. Leistungsfeststellung und -beurteilung

Soweit nachstehend nichts Abweichendes bestimmt ist, gelten für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Für Schülerinnen und Schüler, die einer zusätzlichen Fördermaßnahme bedürfen, gilt für die Klassen 3 bis 6 und in besonders begründeten Einzelfällen auch für die Klassen 7 bis 10 zusätzlich:

4.1 Schriftliche Arbeiten und Übungen

Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen kann die Lehrerin oder der Lehrer im Einzelfall 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. In den Fremdsprachen können Vorkenntnisse durch mündliche Leistungsnachweise erbracht werden. Die Erziehungsberechtigten sind über den Leistungsstand ihres Kindes zu informieren.

Die Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten und Übungen im Fach Deutsch oder in einem anderen Fach mit einbezogen.

4.2 Zeugnisse

Der Anteil des Rechtschreibens ist bei der Bildung der Note im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten.

In den Zeugnissen kann in der Rubrik „Bemerkungen“ aufgenommen werden, daß die Schülerin oder der Schüler an einer zusätzlichen LRS-Fördermaßnahme teilgenommen hat.

4.3 Versetzung

Bei Entscheidungen über die Versetzung oder die Vergabe von Abschlüssen dürfen die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben nicht den Ausschlag geben.

4.4 Übergang zu Realschulen und Gymnasien

Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben allein sind 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.

5. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Die Erziehungsberechtigten sind über das Bedingungsgefüge der Lese- und Rechtschreibschwierigkeit ihres Kindes und über die geplanten Fördermaßnahmen ausführlich zu informieren.

¹⁾ Der vorstehende Runderlaß kann als Sonderdruck für 2 DM zuzüglich Porto bestellt werden bei der Verlagsgesellschaft Ritterbach, Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 50226 Frechen, Tel. (0 22 34) 18 66-0.

Stellenzuweisung für LRS-Förderkurse v. 26.6.2002 / Hinweis BASS 14-01

Maßnahmen zum Ausgleich von Defiziten

Hinweis bezüglich des LRS-Erlasses vom 19.7.1991 auf weitere Regelungen mit Aussagen zu diesem Sachgebiet

BASS 11-11 Nr. 1.1: Keine gesonderte Stellenzuweisung für Förderkurse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) (s. dort Nr. 6.1.3)

BASS 11-11 Nr. 1 /Nr. 1.1, § 7 “Errechnung der Lehrerstellen” 7.1 (zu § 7 Abs. 1)

7.1.1 Kommen für eine Schule verschiedene Relationen „Schüler je Stelle“ in Betracht, so sind die Grundstellenzahlen für jede zu den einzelnen Relationen gehörende Schülerzahl gesondert zu errechnen und die Einzelwerte zu addieren.

7.1.2 Die mit den Schüler-Lehrer-Relationen vorgenommene Pauschalierung geht entsprechend der bisherigen Systematik davon aus, dass in den Lehrerwochenstunden eine Pauschale von 0,5 Stunden je Klasse enthalten ist mit der zusätzliche, über die Stundentafel hinausgehende Angebote ermöglicht werden sollen.

7.1.3 Für die nachfolgend genannten Sachverhalte sind Pauschalansätze, die auf der Basis von Landesdurchschnittswerten bestimmt wurden, in den Relationen zu Berechnung der Grundstellenzahl enthalten; Abweichungen an der einzelnen Schule von diesen Pauschalansätzen führen nicht zu gesonderten zusätzlichen oder verringerten Stellenzuweisungen:

- Pflichtstundenermächtigungen der Lehrerinnen und Lehrer aus Altersgründen,
- Pflichtstundenermächtigungen für Schwerbehinderte,
- Inanspruchnahme von Lehrerwochenstunden für Sportförderunterricht/ Schulsonderturnen,
- *Inanspruchnahme von Lehrerwochenstunden für zusätzliche Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS),*
- Gewährung von Anrechnungsstunden für Lehrerinnen und Lehrer, die schulübergreifende Aufgaben kleineren Umfangs ausüben (z.B. Bezirksbeauftragte für den Religionsunterricht an Berufskollegs),
- Gewährung von Anrechnungsstunden für SV-Verbindungslehrerinnen und -lehrer sowie für Beratungslehrerinnen und -lehrer,
- Gewährung von Anrechnungsstunden für Beratungsaufgaben in der Sekundarstufe I
- Gewährung von Anrechnungsstunden für die Schullaufbahnberatung und -kontrolle in der gymnasialen Oberstufe.

(Anmerkung: Kursivdruck durch die Verfasserin)

LITERATURVERZEICHNIS

- Adelung, J. C. (1782). Grundgesetz der Deutschen Orthographie. In: B. Garbe (Hrsg.) (1978), *Die deutsche Rechtschreibung und ihre Reform 1722-1874*, 38-47. Tübingen: Niemeyer.
- Angermaier, M. (1970). Legasthenie-Verursachungsmomente einer Lernstörung. Weinheim: Beltz.
- Angermaier, M. (1974). Über die Nützlichkeit der „Erfindung“ der Legasthenie. *Bildung und Erziehung* 27, 300-306.
- Angermaier, M. (1977). *Legasthenie – Pro und Contra*. Weinheim: Beltz.
- Atzesberger, M. (1980). Förderchancen für Legastheniker in den neuen Richtlinien der Bundesländer. In L. Dummer & M. Atzesberger (Hrsg.), *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress 1980. Bonn: Reha Verlag.
- Ayres, A. J. (1979). Lernstörungen: Sensorisch- integrative Dysfunktionen. Berlin: Springer.
- Ayres, A. J. (1984). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory*. Hove: Psychology Press.
- Barth, K. (2003). *Lernschwächen früh erkennen*. München: Reinhardt.
- BASS – Bereinigte Amtliche Sammlungen der Schulvorschriften NRW. Ausgabe für das Schuljahr 2002/2003. Frechen: Ritterbach.
- Bauer, J. (2002) *Das Gedächtnis des Körpers*. Frankfurt: Eichborn.
- Beckenbach, W. (2000). Lese- und Rechtschreibschwäche, Diagnostizieren und Behandeln. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Becker, R. (1973). *Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht*. Berlin (Ost); VEB Volk- und Gesundheit.
- Beech, J. (1987). Early reading development. In J. Beech & A. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading, (188-211)*. New York: Wiley.
- Begemann, E. (1970). Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schrödel.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen (5. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Bladergroen, W. (1955). Über die Diagnostik und Therapie von Lesehemmungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 4, 6-14.
- Böttcher, W. & Brohm, M. (2004). Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 96 (3), 268-278.
- Block, R. & Klemm, K.L. (2005). Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demografische, ökonomische, institutionelle und familiale Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen, Juli 2005.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse:* <http://www.kmk.org/index1.shtml>. Hamburg, April 2003.

- Brandt, H., und Lieban, E. (1978). Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. Weinheim: Juventa.
- Breitmeyer, B. (1995). *Forschungsergebnisse zur Rolle zweier Verarbeitungs Kanäle im Seh- und Hörsystem beim Lesen und bei Lesestörungen*. Vortrag gehalten auf dem 11. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1995 in Darmstadt.
- Breitmeyer, B. G. (1993). The roles of sustained (P) and transient (M) channels in reading and reading disability. In S. F. Wright & Groner, R. (Eds.), *Facets of dyslexia and its remediation* (13-21). Amsterdam: Elsevier.
- Breuninger, H. (1980). *Lernziel Beziehungsfähigkeit. Eine Verschränkung von praxisnaher Ausbildung (für Lehrer) und gezielter Hilfe (für lese-rechtschreibschwache Schüler*. Unveröffentlichte Dissertation Fachbereich 2 der Gesamthochschule Essen 1980.
- Breuninger, H. & D. Betz, D. (1982). *Jedes Kind kann schreiben lernen*. Weinheim: Beltz
- Brügelmann, H. (2001). *Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben*. Gutachten für die Kultusministerkonferenz, Bonn. FB 2 der Universität Siegen, 16.12.2001 S.4.
- Büttner, M. (1981). Die Erfolge schulischer und privater Fördermaßnahmen bei lese-rechtschreibschwachen Schülern. In L. Dummer & M. Atzesberger (Hrsg.), *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongreß 1980. Bonn: Reha Verlag.
- Chüden, H. (1986). *Forschungsergebnisse zur Hörverarbeitungsschwäche* Vortrag, gehalten auf dem 7. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1986 in Hannover.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Cossu, G. Gugliotta, M. & Marshall, J (1995). Acquisition of reading and written spelling in transparent orthography: Two non parallel processes? In *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 7, 9-22.
- De Caluwé, L., Marx, E. C. H. & Petri, M. W. (1988). *Schooldevelopment: Models and Change*. ISIP-Technical Report Nr. 6 OECD, Leuven 1988. (Die Abkürzung ISIP steht für International School Improvement Project).
- Demmer, M. (2003). IGLU oder wenn nicht sein kann, was nicht sein darf. In GEW (Hrsg.), *IGLU/PIRLS Hoffnungsträger Grundschule* (35-40). Frankfurt/Main: Thiele.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1955). *Stoffpläne für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Bagel.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1969). *Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch*. Heft 41. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Henn.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1973). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Heft 42. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Henn.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven.

- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. 2. Auflage Köln: Greven.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1980). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen* (2. Auflage). Köln: Greven.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1981): Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (2. Aufl.) Köln: Greven.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1985). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Heft 2001. Köln: Greven.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1989). *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*. Heft 3201. Frechen: Ritterbach.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993). *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen*. Heft 3409. Frechen: Ritterbach.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1993). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. Heft 3315. Frechen: Ritterbach.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970). Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn : Bundesdruckerei.
- Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.) (1974). *Fernstudiengang Legasthenie. Studienbegleitbriefe 1-5*. Weinheim: Beltz.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- DFG (Hrsg.) (1978). *Zur Lage der Legasthenieforschung*. Bonn-Bad Godesberg: Boldt.
- Dörger, U. (1982). Fördern. Historisch-systematische Einordnung eines pädagogischen Prinzips. In Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: *Arbeitshilfen für die Förderstufe*. Wiesbaden, Februar 1982.
- Dreccoll, F. & Müller, M. (Hrsg.) (1981). Für ein Recht auf Lesen – Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt: Diesterweg.
- Eisenberg, P., Spitta, G. & Voigt, G. (1994). Schreiben: Rechtschreiben. *Praxis Deutsch* 124, 15.
- Elkonin, D. B. (1965). *Zur Psychologie des Vorschulalters*. Berlin (Ost): Volkseigener Verlag Volk und Wissen.
- Ellis, N. & Large, B. (1988). The early stages of reading : A longitudinal study. *Applied cognitive psychology*, 2, 47-76.
- Emery, F. E. & Trist, E.L. (1960). Socio Technical Systems. In C. W. Churchman & M. Verhulst (Hrsg.), *Management Science Models and Techniques*, Vol. 2. Riverside, NJ. Zitiert in De Cauwé et al., 1988).

- Esser, G. (1990). *Verdeckte Hörstörungen bei Kindern*. Fortbildungsveranstaltung des Jugendamtes Düsseldorf 1990.
- Esposito, D. (1973). „Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments.“ *Review of Educational Research*, 43 (2), 163-179.
- Ferdinand, W. & Müller, F. (1971): *Empirische Untersuchungen im pädagogischen Feld*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Fischer, B. (1997). Den Blick im Blick – Neurobiologische Grundlagen und Entwicklungen der Blicksteuerung durch das Gehirn. In *Wortspiegel, Zeitschrift der LOS* 4, 11-17.
- Fischer, B. & Biscaldi, M. (1995). *Blicksprung legasthenischer Kinder bei nicht-kognitiven Aufgaben*. Vortrag gehalten auf dem 11. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1995 in Darmstadt.
- Foerster, R. (1905) Beiträge zur Pathologie des Lesens und Schreibens (congenitale Wortblindheit bei einem Schwachsinnigen). *Neurologisches Zentralblatt*. Nr. 235 (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Hrsg.), *Phonological process in literacy: A tribute to I. Y. Liberman*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Hrsg.), *New trends in graphematics and orthography* (218-233). Berlin: DeGruyter.
- Frith, U., Wimmer, H. & Landerl. K. (1998). Differences in phonological recording in German and English speaking children. *Scientific Study of Reading* 2, 31-54.
- Garbe, B. (1978) (Hrsg.). *Die deutsche Rechtschreibung und ihre Reform 1722-1974*. Tübingen: Niemeyer.
- Garbe, B. (1980). Das sogenannte ‚etymologische‘ Prinzip der deutschen Schreibung. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 8, 197-210.
- Garbe, B. (1985). Phonetik und Phonologie, Graphetik und Graphemik des Neuhochdeutschen seit dem 17. Jahrhundert. In W. Besch (Hrsg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* (1478-1481). Berlin: DeGruyter.
- GEW (Hauptvorstand (Hrsg.) (2003). *IGLU/PIRLS Hoffnungsträger Grundschule*. Frankfurt/Main: GEW-Verlag.
- GEW (Hrsg.) (2004). Drei Jahre nach PISA. Die GEW zieht Zwischenbilanz. Frankfurt/M.
- GEW NRW (Hrsg.) (2005). *GEW Arbeitshilfe: Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Geyer, J. J. (1972). Comprehensive and partial models related to reading. *Reading Research Quart.*, 7, 541-587.

- Gloy, K. (1973). Bernstein und die Folgen – Zur Rezeption der soziolinguistischen Defizithypothese in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Walter (Hrsg.): *Sozialisationsforschung* (Bd. 1, 623-659). Stuttgart: Fromman-Holzboog.
- Golkenrath, H. (1984). Verständnis und Wandel des Legastheniebegriffes von den Anfängen bis zur Gegenwart. Herzogenrath: Murken-Altrogge.
- Goodman, K. S. (Hrsg.) (1968). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Wayne State University Press.
- Graf, E. (1994). Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein prozessanalytischer Ansatz. Bern: Lang.
- Graichen, J. (1995). Neuropsychologische Aspekte bei Lese-Rechtschreibschwächen. In W. Niemeyer (Hrsg.). *Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche*. Bochum: Winkler.
- Graichen, J. (1973): Teilleistungsschwächen, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenützung. *Zeitschrift für Kinder- u. Jugendpsychiatrie*, 1, 113-122.
- Graichen, J. (1978). Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationen der Sprachproduktion. In G. Lotzmann (Hrsg.), *Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie* (9-31). München: Reinhard.
- Grebe, P. (1978). Geschichte und Leistung des Dudens. In B. Garbe (Hrsg.), *Die deutsche Rechtschreibung und ihre reform 1722-1974* (166-175). Tübingen: Niemeyer.
- Grimm, J. (1874): Über das pedantische in der deutschen Sprache. Auszug in B. Garbe (Hrsg.) (1978). *Die deutsche Rechtschreibung und ihre reform 1722-1974*, 48-50. Tübingen: Niemeyer.
- Grimm, H. , Schöler, H. & Wintermantel, M. (1972). *Zur psychologischen Grundlegung der Legasthenietherapie*. Weinheim: Beltz.
- Grissemann, H. (1968). *Die Legasthenie als Deutungsschwäche*. Bern: Huber.
- Grissemann, H. (1996). Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Bern: Huber.
- Grissemann, H. & Kobi, E. (1978). *Zur Anti-Legasthenie-Bewegung*. Bern: Huber.
- Günther, H. (1990). Neuere zum Schriftspracherwerb. In *Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache*, Bd. 100, 290-304.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (32-54). Konstanz: Faude.
- Günther, K.B. (Hrsg.) (1989). Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Schindele.
- Guthrie, J. T. & Greaney, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Hrsg.), *Handbook of reserch on reading* (Vol.II, 68-96) New York: Longman.
- Hay & McBer (2000). *Research into Teachers Effectiveness/ A Model of Teacher Effectiveness*. Research Report RR216 (Eds. Department for Education and Employment).

- Hermes, W. (1995). *Der Rechtschreibunterricht. Zum aktuellen Stand seiner Didaktik und Methodik*. Unveröff. Schriftl. Hausarbeit/Lehramt Gymnasien im Hauptfach Deutsch. Universität Göttingen.
- Höhn, E. (1970). *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Hinshelwood, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *Lancet* 2, 1564-1570 (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Hinshelwood, J. (1896a). A case of dyslexia: A peculiar form of word-blindness. *Lancet* 2, 1451-1454 (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Hinshelwood, J. (1896b). The visual memory for words and figures. *British Medical Journal* 1543-1554 (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Hiscock, M. & Kinsbourne, U. (1982). Laterality and dyslexia: a critical view. *Annals of Dyslexia* 32, 177-228.
- Hoberg, R. (Hrsg.) (1985). *Rechtschreibung im Beruf*. Tübingen: Niemeyer.
- Hofer, A. (1977). Lesediagnosen in der Grundschule mit Hilfe des Verlesungskonzeptes. In G. Spitta (Hrsg.), *Legasthenie gibt es nicht ... Was nun?* (115-142). Kronberg, Ts.: Scriptor.
- Jacobs, A.-B. (1995a). Der LRS-Erlass und seine Umsetzung in der Sekundarstufe I. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mit Geduld zum Erfolg* (7-42). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Jacobs, A.-B. (1995b). Ein Weg zur Vermittlung von Selbstständigkeit im Rechtschreiben in den Jahrgangsstufen 7 und 8. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mit Geduld zum Erfolg* (67-74). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Jäger, S. (1978). der gegensatz zwischen herrschender rechtschreibung und sprachrichtigkeit und seine folgen in schule, beruf und familie. In B. Garbe (Hrsg.), *Die deutsche rechtschreibung und ihre reform 1722-1974* (211-219). Tübingen: Niemeyer.
- Jülich, C. (1998). *Grundriß des Schulrechts Nordrhein-Westfalen* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Jung, U. O. H. (1981). Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In R. Valtin, O. Jung & G. Scheerer-Neumann, (Hrsg.), *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht* (1-87). Darmstadt: WB.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H. & Jessell, Th. M. (1995). *Neurowissenschaften*, Heidelberg: Spectrum.
- Kern, A. (1961). *Das rechtschreibschwache Kind*. Freiburg: Herder.
- Kerr, J. (1896). School hygiene, in its mental, moral and physical aspects. Howard Medal Prize Essay. *Journal of the royal Statistical Society* 60, 613-80. (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Kirchhoff, H. (1954). Symptomatologie und Therapie der LRS. *Bericht des 3. Internationalen Kongresses für Heilpädagogik* in Wien, 1954, 255-261.
- Kirchhoff, H. (1960). Verbale Lese- und Rechtschreibschwäche im Kindesalter. *Psychologische Praxis* 14, 1-84.

- Klicpera, Ch. (1985). Leistungsprofile von Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Heidelberg: Schindele.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, Ch., Schabmann, B. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine Längsschnittuntersuchung über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 21, 214-225.
- Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1994). Wieweit unterscheiden sich durchschnittliche Leser mit Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten? Verlauf, Art der Rechtschreibfehler und Lernvoraussetzungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 22, 87-96.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döberich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards Eine Expertise*. Hrsg. BMBF/KMK/DIPF, Berlin.
- Klopstock, F. G.(1778): Ueber di deutsche Rechtschreibung.In Garbe, B. (1978) (Hrsg.). *Die deutsche rechtschreibung und ihre reform 1722-1974*. 26-38. Tübingen: Niemeyer.
- Kolb, B. & Wishaw, I.Q. (1996). *Neuropsychologie*. Heidelberg: Spectrum.
- Kossow, H. J. (1972). *Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kossow, H.-J. & Hoffmann, H. (1994). *Wahrnehmungstraining*. Rostock: Krönelin.
- Landerl, K. Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition* 63, 315-334.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991). *Lehse-Rächtschreip-Schwirrichkeitn*. Handreichung Pädagogische Konferenz zum LRS-Erlaß 1991. Soest: Soester Verlagskontor.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995). *Mit Geduld zum Erfolg. Erfahrungen, Hinweise und Hilfen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) in der Sekundarstufe I*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lang, G. (1981). Ein integratives Modell des Lehrertrainings mit zentraler Betonung der Förderung von legasthenen Kindern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität München.
- Langhorst, E. (1978). Zum Problem der Legasthenie-Definitionen. In D.F.G. (Hrsg.), *Zur Lage der Legasthenieforschung* (13-18). Bonn-Bad Godesberg: Boldt.
- Laubenthal, F. (1936). Über „kongenitale Wortblindheit“, zugleich ein Beitrag zur Klinik sog. Partieller Schwachsinnformen und ihrer erblichen Grundlagen. *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*. 156, 329-360.
- Lefrancois, G. R. (1972). *Psychologie des Lernens*. Heidelberg: Springer.

- Leschinsky, A. & Cortina, K.S. (2003). Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & I. Trommler (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (20-51). Reinbek: Rowohlt.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M., Fowler, C. & Fischer, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A.S. Reber & D.L. Scarborough (Eds.), *Towards a psychology of reading*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Linder, M. (1951). Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche), 50 Fälle, ihr Erscheinungsbild und Möglichkeiten der Behandlung. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* 18 (4), 97-143.
- Lory, P. (1969). Die Leseschwäche. Entstehung und Formen, ursächliche Zusammenhänge, Behandlung. München: Reinhardt.
- Lückert, H.-R. (1966). Behandlung und Vorbeugung von Leseschwierigkeiten. *Schule und Psychologie* 13 (7), 193-207.
- Luria, A.R. (1992). Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek: Rowohlt.
- Marx, H. (1985). *Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefelder screening. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (219-241). Berlin: DeGruyter.
- Mastmann, H. (1971). Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. Frankfurt: Schwalbach.
- Messelken, H. (1974). Was halten Arbeitgeber von der Rechtschreibung? *Praxis Deutsch* 4, 12-13.
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 7, 1378. (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Müller, H. & Oswald, M.-L. (1981). Analphabetismus unter deutschsprachigen Erwachsenen und Jugendlichen. In L. Dummer & N. Atzesberger (Hrsg.), *Legasthenie: Bericht über den Fachkongress 1980*. Bonn: Reha-Verlag.
- Müller, R. G. E. (1971). Ursachen und Behandlung von Lese- Rechtschreib-Schwächen. Berlin: Marhold.
- Muth, J. & Topsch, W. (1973). Erstleseunterricht an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Die Schule in Nordrhein-Westfalen*. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 41 Band 3, Ratingen: Henn.
- Muth, J. & Topsch, W. (1981). Erstleseunterricht an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Die Schule in Nordrhein-Westfalen* (2. korrigierte Auflage). Köln: Greven.
- Naegele, I. (1981). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz.

- Naegele, I. (1983). Erlasse zur Förderung von Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und die Schulwirklichkeit. In I. Naegele & R. Portmann (Hrsg.), *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. & Portmann, R. (Hrsg.) (1983). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz.
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Nerius, D. (1975). Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie. Berlin-Ost: Akademie-Verlag.
- Niemeyer, W. (1974). *Legasthenie und Milieu*. Hannover: Schrödel.
- Oevermann, U. (1969). Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen (297-355)*. Stuttgart: Klett.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1974). Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. *Neue Sammlung 14*, 537-568.
- Paulesu, E., Demonet, J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science 291*, Nr. 5511, Issue of Mar 2001, 2165-2167.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cotelli, M., Cossu, G., Corte, F., Lorusso, M., Price, C., Frith, C.D., Frith, U. (2000). A Cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, January 2000, (3) 1, 91-96.
- Peters, A. (1908): Über kongenitale Wortblindheit. *Münchener Medizinische Wochenschrift 55*, 1116-1239 (zitiert in Golkenrath, 1984).
- Pflugfelder, G. (1948). Psychologische Analyse eines Falles von angeborener Lese- und Schreibschwäche. *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie, 115*, 55-79.
- Pirozzolo, F. J. (1979). *The neuropsychology of developmental reading disorders*. New York: Praeger. (zitiert in Warnke, 1990).
- Pirozzolo, F. J., Rainer, K. & Hynd, G. W. (1983). The measurement of hemispheric asymmetries in children with developmental reading disabilities. In J. B. Hellige (ed.) *Cerebral Hemispheric Asymmetry. Method, Theory and Application*. 498-515. New York. (zitiert in Warnke, 1990).
- PISA E (2005). Zentrale Ergebnisse des 2. Vergleichs der Länder in Deutschland. Vorabinformation von 14.7.2005.
- Posner, M. & Snyder, C.R.R. (1975). Attention and Cognitive Control. In R. Solso (Hrsg.), *Information Processing and Cognition: The Loyola Symposion*. Potomac, Md.: Erlbaum.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

- Ranschburg, P. (1916). Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experimentes. Berlin: Springer.
- Ranschburg, P. (1928). Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle: Marhold.
- Rathenow, P. & Vöge, J. (1982). Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Braunschweig: Westermann.
- Raumer von, R. (1855). Das Princip der deutschen Schreibung. Auszug in Garbe, B. (1978) (Hrsg.), *Die deutsche rechtschreibung und ihre reform 1722-1974*. Tübingen: Niemeyer.
- Rigol, R. (1970). Schichtzugehörigkeit und Rechtschreibung. *Diskussion Deutsch 1*, 154-168.
- Remschmidt, H. & Schmidt, M. (Hrsg.) (1986). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychiatrische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nach Rutter, Shaffer und Sturge. Bern: Huber
- Roth, H. (1969). *Begabung und Lernen* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Ruß, H.-J. (1992). *Legasthenie und Hochbegabung. Kritische Analyse der Theorien, Erlasse und Rechtsprechung zur LRS*. Berlin: Schelsky & Jeep.
- Ruth, W. (1985). Zum Stellenwert der Rechtschreibung im industriellen Bereich. In R. Hoberg (Hrsg), *Rechtschreibung im Beruf* (11-29). Tübingen: Niemeyer.
- Scheerer-Neumann, G. (1981). Prozessanalyse der Leseschwäche. In R. Valtin, O.Jung, G. Scheerer-Neumann (Hrsg.) , *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht* (183-210). Darmstadt: WB.
- Scheerer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS in den Klassen 1-10* (25-35). Weinheim: Beltz.
- Schenk-Danzinger, L. (1954). *Der Zusammenhang der Legasthenie mit anderen psychischen Faktoren*. Bericht des 3. Internationalen Kongresses für Heilpädagogik (249-254). Wien.
- Schenk-Danzinger, L. (1975). *Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Bd. 1,*(3. Aufl.; 86-115) Kap. V: Die Grundphänomene der verbalen Legasthenie: 1. Die Raumlage-Labilität. Weinheim: Beltz.
- Schlee, J.: (1974). Zur Erfindung der Legasthenie. *Bildung und Erziehung* 27, 289-299.
- Schlee, J. (1976). *Legasthenieforschung am Ende*. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Schlee, J. (1977). Zur Ideologie des Legastheniekonzeptes. In: Spitta, G.: *Legasthenie gibt es nicht... Was nun?* (9-20) Kronberg/Ts: Scriptor.
- Schlee, J. (1977). Unterricht als organisierte Lernstörung? In G. Spitta (Hrsg.), *Legasthenie gibt es nicht... Was nun?* (51-63) Kronberg/Ts: Scriptor.
- Schmidt, H. (1979). Legasthenie: Kluft zwischen Theorie und Praxis. *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 26, 95-101.
- Schneider, W., Vise, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8, 177-188.

- Schneider, W., Stefanek, J. & Dotzler, H. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK- Projekt. In F.E. Weinert F.E. & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (113-130). Weinheim: Beltz.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology* 66, 311-340.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 429-437.
- Schön, E. (1997). Entwicklung des Lesens – Zukunft des Lesens. In H. Balhorn & H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift* (132-136). Lengwil: DGLS.
- Schwab, E. (1936). Writing, reading and mathematical difficulties in psychopathic child of normal intelligence. *Zeitschrift für Kinderforschung* 45, 341-85.
- Schwartz, E. (Hrsg.).(1974). *Richtlinien und Unterrichtspraxis*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Seidenberg, M. S. & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition. *Psychological Review* 94, 523-568.
- Senge, P. (1996). *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sennlaub, G. (1976). Erreger der Legasthenie entdeckt. *Die Grundschule* 8, Heft 3 1976.
- Simon, W. (1981). Befund: *Legasthenie*. Düsseldorf: Schwann.
- Sirch, K. (1975). *Der Unfug mit der Legasthenie*. Stuttgart: Klett.
- Sirch, K. (1977). Legasthenie hatten wir das nötig? In G. Spitta (Hrsg.), *Legasthenie gibt es nicht... Was nun?* Kronberg, Ts.: Scriptor.
- Skottun, B. C. & Parke, L. A. (1999). The Possible Relationship Between Visual Deficits and Dyslexia: Examination of a Critical Assumption. *Journal of Learning Disabilities* 32, 2-5.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1991). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden: Von der Legasthenie zur LRS. Frankfurt: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. & Christiani, R. (1991). Der neue LRS-Erlaß. *Schulverwaltung NRW* Nr. 11/91 (255-258).
- Spitta, G. (1977): *Legasthenie gibt es nicht... Was nun? Warum in unseren Schulen so viele Kinder nicht lesen lernen und was man dagegen tun kann*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spectrum.
- Schydlo, R. (1993). *Welche Beziehungen bestehen zwischen Legasthenie, anderen Teilleistungsschwächen und Hyperaktivität?* Vortrag gehalten auf dem 10. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1993.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1963ff) *Sammlung der Beschlüsse der KMK* . – Loseblattsammlung – Neuwied-: Luchterhand.

- Steinbüchel, N. von, Wittmann, M. & Landauer, N. (1997). *Ergebnisse zum Training der zeitlichen Verarbeitung von Hörreizen bei Grundschulern mit LRS*. Vortrag gehalten auf dem 12. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1997 in Greifswald.
- Student-Kennedy, M. (1977). The phoneme as perceptuomotor structure. In: A. Allport, D. Mackay, W. Prinz & E. Scheerer (Hrsg.) *Language perception and production*. London: Academic Press.
- Taft, L. & Cohen, H. J. (1968). Reading disability: a developmental neurological assessment. *Bulletin of the New York Academy of Medicine* 44, 478-87.
- Thiel, R. (1995). Die Schreibwerkstatt, ein integratives Rechtschreibkonzept für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in der Sekundarstufe I. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mit Geduld zum Erfolg*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Thiele, R. (1938). Zur Erkenntnis der kongenitalen Wortblindheit (angeborene Lese-Rechtschreibschwäche). *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie* 99, 371-99.
- Valtin, R. (1970). *Legasthenie – Theorien und Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (1972). *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*. Hannover: Schroedel.
- Valtin, R. (1975). Ursachen der Legasthenie – Fakten oder Artefakte? *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 407-418.
- Valtin, R. (1981). Zur „Machbarkeit“ der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In R. Valtin, U. Jung & G. Scheerer-Neumann (Hrsg.), *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht* (88-182). Darmstadt: WB.
- Vellutino, F. R. (1980). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge: The MIT Press. (zitiert in Warnke, 1990).
- Warnke, A. (1990). *Legasthenie und Hirnfunktion: Neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung*. Bern: Huber.
- Warwik, M. (1931). Eine experimentell-psychologische Untersuchung über 2 Fälle von Leseschwäche. *Zeitschrift für Kinderforschung* 38, 462-515.
- Weinschenk, C. (1965). *Die erbliche Lese-Rechtschreibschwäche und ihre sozial-psychiatrischen Auswirkungen*. Ein Lehrbuch für Ärzte, Psychologen und Pädagogen. Bern: Huber.
- Weinschenk, C. (1979). Leichte frühkindliche Hirnschädigung und Legasthenie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 7, 33-42.
- Weisgerber, B. (1985). Rechtschreiben in Grund- und Hauptschule. In R. Hoberg (Hrsg.), *Rechtschreibung im Beruf* (43-50). Tübingen: Niemeyer.
- Winkel, K. (1978). *Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs*. Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Göttingen.
- Wittern, S. (1990). *Grundriß des Verwaltungsrechts* (17. Aufl.). Köln: Kohlhammer.
- Wolff, H. J., Bachof, O. & Stober, R. (1994). *Verwaltungsrecht I* (10. Auflage). München: Beck.

Wolff, H. J., Bachof, O. & Stober, R (1987). *Verwaltungsrecht II*. (5. Auflage). München: Beck.

Wurm-Dinse, U. (1995). *Therapie mit Sprach-Farbbild-Transformationen bei Kindern mit auditiven Wahrnehmungsschwächen und Fehlhörigkeit, Sprachentwicklungsstörungen und Legasthenie*.

Vortrag gehalten auf dem 11. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1995 in Darmstadt.

Lebenslauf

Name, Vorname: Rüdell, Edith
Geburtsdatum, -ort: 25.10.1941, Essen
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: verheiratet, 2 Kinder

Schul-/Hochschulbildung und Berufstätigkeit

1948	Einschulung in die Ev. Volksschule Essen-Werden
1952	Umschulung ins Gymnasium
1961	Abitur am Mädchengymnasium Essen-Bredeney
1961- 1963	Studium (Jura, Soziologie, Anglistik) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.
1963- 1966	Studium an der Pädagogischen Hochschule Kettwig/Ruhr 1966: Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen
1966-1972	Volksschullehrerin in Essen-Stoppenberg 1969: Zweites Staatsexamen
1972-1974	Aufbaustudium der Sonderpädagogik (Fachrichtungen: Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeit) an der Universität Köln 1974: Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
1974-1981	Tätigkeit an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Düsseldorf 1975: Ernennung zur Sonderschullehrerin
1981-1983	Beurlaubung aus dem Schuldienst und Kontaktstudium an der Universität Köln (Schwerpunkt: Heilpädagogische Psychologie u. Diagnostik)
1983-2006	Lehrerin an der Peter Ustinov-Gesamtschule in Monheim, 1990-2005 Beratungslehrerin Jg.5/6, ab 1989 Koordinatorin und Moderatorin in Schulentwicklung und Lehrerfortbildung
ab 1999	Promotionsstudium (Erziehungswissenschaften, Pädagogische Psychologie und Soziologie) an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf