

Prof. Dr. Mechthild Dehn
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
e-mail: dehn.mechthild@erzwiss.uni-hamburg.de

Gutachten zum Fragenkatalog der KMK „Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens“ (Bezug: GeschZ.: IIA 2 / Lo – 2473)

I Vorbemerkung

Mein Forschungsinteresse ist seit langem auf die Analyse und Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gerichtet – auf Grund von Erfahrungen, die ich als Lehrerin gemacht habe.

Ausgangspunkt unserer Arbeit waren *detaillierte Längsschnittbeobachtungen* an 66 Kindern aus 7 Klassen *während des ersten Schuljahrs* (1978ff.); die Lernentwicklung dieser Kinder haben wir mit Hilfe standardisierter Tests *bis zum Ende von Klasse 4* dokumentiert (vgl. Dehn 4. Aufl. 1994). Zwei damals überraschende Befunde waren:

1. Lang anhaltende Lernschwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben lassen sich bereits deutlich in den ersten Monaten von Klasse 1 erkennen.
2. Unterricht kann solchen Lernschwierigkeiten begegnen, eine grundlegende Orientierung ermöglichen und Lernfortschritte erzielen.

In Zusammenarbeit mit der Hamburger Schulbehörde und mit finanzieller Unterstützung der DFG (3 Sachbeihilfen 1984 – 1988) haben wir ein ***Instrument zur Lernbeobachtung Lesen und Schreiben in Klasse 1 für die Hand des Lehrers*** entwickelt (ebd., **s. Anlage 1**) sowie Kriterien für lernförderliche Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten (vgl. Dehn 1990, 1998). Der Prävention von LRS und Analphabetismus bei Grundschulkindern (20 Klassen) galt der BLK-Modellversuch des Landes Hamburg „Elementare Schriftkultur ...“ (1992 – 1995), den ich wissenschaftlich beraten habe. U. a. haben wir dabei die ***Schulanfangsbeobachtung*** zur Ermittlung der Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb erarbeitet (vgl. Hüttis-Graff/Baark 1996; **s. Anlage 2**), erfolgreiche Lernentwicklungen trotz schwieriger Lernvoraussetzungen dokumentiert und „*Schriftorientierung*“ als wesentliches Kriterium für einen erfolgreichen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben ermittelt (Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996; Dehn/Hüttis-Graff 2000).¹

Meine Fragestellung bezieht sich also auf Analyse und Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb als Aspekt jeden Lernprozesses im Unterricht der Schulklasse, ist also pädagogisch und fachdidaktisch orientiert und unterscheidet sich damit sowohl von Forschungen, in denen es darum geht, ob und wie Lernschwierigkeiten – bereits vor Schulbeginn und danach – differenziert werden können im Hinblick auf Ursachen und Erscheinungsbild (also vor allem von psychologischen und medizinischen Fragestellungen).

¹ Zum Schrifterwerb sind in diesen Arbeitszusammenhängen eine Reihe von Dissertationen entstanden, die sich zum Teil ausdrücklich mit Lernschwierigkeiten befassen (s. Hervorhebungen): Peter **May 1986**, Petra **Hüttis 1988**, Amelie Sjölin 1996, Norbert **Kruse 1996**, Gabriele Rabkin 1998, Claudia **Osburg 2. Aufl. 2000**, Kerstin Schulte 2000, Swantje Weinhold 2000.

Mein Forschungsinteresse unterscheidet sich auch von den Interessen bestimmter betroffener Elterngruppen, die für ihr Kind besondere Fördermaßnahmen erwirken möchten, wie von den Interessen außerschulischer Lerntherapeuten.

Nach meinem Eindruck bestimmen diese Gruppen (wieder) die öffentliche Diskussion über das Thema in den letzten Jahren.

II Fragenkatalog zu „Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens“

1. Definition

a. „*Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben*“ ist aus meiner Sicht die treffende Kennzeichnung des Phänomens. Der Fokus der Aufmerksamkeit ist bei dieser Formulierung auf die zu lernenden Tätigkeiten gerichtet, also auf den Schriftspracherwerb und damit auf ein zentrales Ziel des Unterrichts. Diese Kennzeichnung wird dem gesellschaftlichen Anspruch an Lehrer und Kind m.E. am besten gerecht.

Schwierigkeiten sind für den Schriftspracherwerb wie für andere Lernprozesse konstitutiv; lang anhaltenden Schwierigkeiten gilt es sehr früh, bereits in den ersten Schulwochen und – monaten zu begegnen, damit nicht Lernbarrieren entstehen – mit den bekannten Folgen für Schullaufbahn und Berufsleben. Gleichwohl kann Unterricht nicht alle Lernschwierigkeiten in dem Sinne ausgleichen, dass alle Schüler und Schülerinnen mind. durchschnittliche Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben erzielen. Das ist schon teststatistisch nicht möglich.

Die Formulierungen „*Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) / Legasthenie*“ setzen den Fokus der Aufmerksamkeit auf das Kind – markieren ein Defizit beim Lernenden; das mag (auch) eine entlastende Funktion haben, enthebt aber Lehrer/Schule wie Kind zu leicht aus ihrer (Selbst-)Verantwortung.

Gegenüber dem Beschluss der KMK von 1978 („Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“) sehe ich in der Formulierung „*Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben*“ eine sehr wesentliche Ergänzung:

1. Wir wissen, dass die Erfahrung, eine Schreibidee (noch rudimentär) auf das Papier zu bringen / zu diktieren, eine entscheidende Motivation für die Aneignung der Orthografie darstellt und dass die für das Schreibenlernen notwendige alphabetische Strategie die Aneignung des Lesens entscheidend befördert.
2. Zukünftig wird die Bedeutung des Lesens gegenüber dem Rechtschreiben zunehmen, weil es gilt, lesend die Informationsfülle der neuen Medien zu verarbeiten, und weil Rechtschreibkorrekturen der PC zunehmend übernehmen wird. Das Schreiben aber als konzeptionelle Tätigkeit – auch zur Verarbeitung und Vermittlung der Informationen – wird seinen Stellenwert behalten.

Mit der Formulierung „Lese-Rechtschreib-Schwäche / Legasthenie“ bleibt das **Schreiben**, als entscheidender Teil des Schriftspracherwerbs außer Acht.

b. Eine *begriffliche Unterscheidung ist möglich*, sie erfolgt aus sehr verschiedenen Perspektiven und aus unterschiedlichem Interesse (s. dazu auch meine Vorbemerkung); meines Erachtens ist sie aus pädagogischer und fachdidaktischer Perspektive *weder sinnvoll noch notwendig*.

c. Mit dieser Perspektive gehe ich von einem systemischen Lernbegriff aus und betrachte Lesen, Schreiben und Rechtschreiben nicht nur als isolierte Kulturtechniken, sondern als Aspekte „elementarer Schriftkultur“ (s. Vorbemerkung).

Insofern geht es in einem solchen Unterricht nicht in erster Linie um die Klärung von *Ursachen* für Defizite (selbstverständlich müssen die Hör- und Sehfähigkeit beachtet werden), sondern darum, *Merkmale von Lernprozessen genau zu beobachten* im Hinblick auf das, **was der Schulanfänger bereits kann**. Lernaufgaben sollten so konzipiert werden, dass sie beim Können und Interesse des Schulanfängers anknüpfen und ihn herausfordern, Schrift zu gebrauchen, Erfahrungen mit Schrift im sozialen Kontext der Klasse zu machen und dabei seinen Begriff von Laut und Buchstaben zu erweitern und die Elemente und Teilfähigkeiten sich anzueignen, die für das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben notwendig sind.

2. Diagnostik

a. Damit Lernschwierigkeiten nicht manifest werden, sind Beobachtungsverfahren besonders für den Schulanfang und für den Verlauf von Klasse 1 wichtig, die nicht in erster Linie Defizite ermitteln, sondern das Können/Lernpotential:

- Lernbeobachtung Lesen und Schreiben in Klasse 1 (November, Januar, Mai; Dehn 1994; s. **Anlage 1**)
- Schulanfangsbeobachtung (Hüttis-Graff/Baark 1996, s. **Anlage 2**)

Zur Erhebung von Teilleistungen im Sinne von Prävention der Lese-Rechtschreibschwäche /Legasthenie liegen für den Schulanfang eine Reihe von Tests vor: u.a. die Differenzierungsprobe von Breuer/Weuffen (1993), das Bielefelder Screening Verfahren zur phonologischen Bewusstheit (vgl. u.a. Marx 1992).

Es liegen zahlreiche standardisierte Testverfahren für das Lesen und Rechtschreiben ab Ende Klasse 1 vor (zur Übersicht vgl. z.B. die Aufstellung, die Ihnen von Carl Ludwig Naumann zugegangen ist).

b. Tests und Beobachtungsverfahren sollten m.E. von den Unterrichtenden durchgeführt werden; denn sie sollen die Befunde für unterrichtliche Maßnahmen produktiv machen. Zugleich ist jeder Test vor allem auch eine Rückmeldung über die Effektivität des eigenen Unterrichts. Wichtig ist, dass die Lehrenden Möglichkeiten haben und nutzen, sich mit Kollegen über die Ergebnisse einzelner Schüler / ihrer Klasse auszutauschen.

c. Gerade für die ersten Wochen und Monate ist es wichtig, *alle* Schülerinnen und Schüler zu testen. Die alltägliche Beobachtung im Unterricht muss um systematische Beobachtungen / Tests ergänzt werden, vor allem im Hinblick auf „Überflieger“, die im Unterricht ihre Lese- und Schreibfähigkeiten denen anpassen, die sie bei anderen wahrnehmen, also ihr Können verbergen, und im Hinblick auf die, die zwar alle Aufgabe scheinbar zureichend lösen, aber bloß mechanisch vorgehen und sich so Lernprozessen verschließen. Häufig werden Lehrer erst in Klasse 3 auf solche Schüler aufmerksam, wenn der Umfang der „gemerkten“ Wörter zu groß geworden ist.

3. Aus-, Fort- und Weiterbildung

a. Nach meinem Kenntnisstand ist diese Frage etwas schief: Es geht nicht darum, „*später auftretende Probleme* möglichst zu vermeiden“, sondern darum, *Probleme bereits am Schulanfang* zu erkennen und ihnen zu begegnen.

Schriftspracherwerb gründet auf Erfahrung und erweitert diese: auf Erfahrung im *Schriftgebrauch* (zusehen, wie Erwachsene lesen/schreiben), auf *literarischer Sozialisation* (Kenntnis von Geschichten durch Vorlesen/Tonkassette, Fernsehen/Video/Film, Computer-Spiele).

Wenn diese Erfahrungsgrundlage zu Schulbeginn nur undifferenziert vorhanden ist, muss

Unterricht sie ermöglichen bzw. an Aspekte literarischer Sozialisation anknüpfen, die bisher kaum im Blick des Unterrichts sind. Die Vermittlung der Laut-Buchstaben-Beziehung und die der Synthese und Segmentierung muss auf diese Erfahrungsgrundlage aufbauen können, damit sich die kognitiven Schemata von Schrift und Schreiben ausbilden können.

Schriftorientierung als Prinzip des Erstunterrichts meint darüber hinaus, jede Gelegenheit zu nutzen (beim Unterrichtsgespräch, bei der Interaktion zwischen Lehrperson und Kind), Schriftvorgaben, Buchstaben, Schriftmedien zu gebrauchen.

In den ersten Wochen eröffnet gerade für Kinder mit unzureichenden Lernvoraussetzungen das Schreiben (einer Schreibidee!) einen Zugang zum Lernprozess, weil hier die Funktion der Laut-Buchstaben-Beziehung erfahren und die – auch für das Lesen zentrale – alfabetische Strategie ausgebildet werden kann. Für den Unterricht geht es darum, bedeutsame Schreibenanlässe zu finden und zu gestalten. – Erst auf dieser Basis haben die notwendigen Übungen (über deren Inhalte und Formen m.E. weitgehend Einigkeit besteht) Aussicht auf Erfolg.

Eine Verbindung des schulischen Schriftspracherwerbs mit Schriftgebrauch und Text-Verstehen von Anfang an gewährleistet für alle Lernenden, dass sie Ziel und Funktion ihrer Anstregung von Anfang an erfahren und nicht einen Bruch erleben zwischen der Vermittlung von Lese- und Schreib*techniken*, die sie zum Teil mechanisch vollziehen, und dem, was von ihnen danach verlangt wird in Bezug auf *Lese- und Schreibkompetenz*.

Dieser Unterricht erfordert eine hohe Kompetenz der Lehrenden, sowohl in Bezug auf Beobachtung und Diagnostik wie im Hinblick auf die Konzeption von Aufgabenstellungen – gerade in den ersten Wochen und Monaten von Klasse 1.

b. s. unter 2

c. In der *Ausbildung* der Lehrkräfte spielt der schulische Schriftspracherwerb eine zu geringe Rolle. In Hamburg zum Beispiel sind verpflichtend für alle Studierende der Lehrämter Grund- und Mittelstufe und Sonderpädagogik nur 2 SWS zu diesem Gebiet.

Erforderlich wären nach meiner Kenntnis des Fachgebiets mind. 6 SWS, damit künftige Lehrende sowohl die fachdidaktischen Grundlagen des schulischen Schrifterwerbs wie die notwendigen Beobachtungs- und Diagnoseverfahren sich aneignen und auch entsprechende Unterrichtsarrangements und Aufgabenstellungen kennen lernen.

Notwendig wäre eine verpflichtende *Fortbildung* für alle Lehrkräfte, die weniger als zwei-/dreimal Anfangsunterricht durchgeführt haben – und zwar in den Monaten **vor** dem Schulanfang. Ich bin mir darüber im Klaren, dass dies schulorganisatorisch sehr schwierig ist. Schulpolitisch unverantwortlich ist es m.E., Lehrenden unvorbereitet und ohne Erfahrung in Klasse 1 den Unterrichtsauftrag für den Erstunterricht zu erteilen.

Wichtig ist auch die begleitende Fortbildung – während des Unterrichts in Klasse 1: durch Kooperation in der Schule, im Schulkreis: damit ein Austausch über Kinder stattfinden kann, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, sowie über lernförderliche Unterrichtsmaßnahmen.

4. Leistungsbewertungen

a. Sofern das Zentrum der Anforderung an Lehrperson und Lernende in Klasse 1 liegt, stellt sich die Frage nach dem Notenschutz derzeit nicht.

Wenn Schwierigkeiten länger bestehen, ist nach meinem Kenntnisstand ein Notenschutz ein sehr fragwürdiges Mittel. Allzu leicht verführt er die Lernenden dazu, ihr Augenmerk auf die Sicherung dieses Privilegs zu richten statt auf den eigenen Lernfortschritt (der dann das

Privileg ja aufheben würde). M. E. ist es sinnvoller, wenn Ziffernbeurteilungen erteilt werden müssen, die pädagogischen Spielräume zu nutzen. Wenn es um Verbalbeurteilungen geht, stellt sich dieses Problem nicht.

- b. Falls man sich für einen Notenschutz entscheidet, sollte er sich *nicht* auf die Abschlusszeugnisse beziehen.
- c. S. 3 a.

5. Fördermaßnahmen

- a. Wenn zusätzliche Förderung notwendig ist, sollte sie – auch in Klasse 1 – *zeitlich begrenzt* sein (4 – 6 Wochen mehrere Std. pro Woche) und so auch mit dem Kind vereinbart werden, damit sich kein „Fördersyndrom“ einstellt (bei Lehrenden: „hilflose Helfer“; bei Lernenden: Passivität). Wichtig ist, dass das Kind rasch einen *Erfolg* erfährt, damit es den Nutzen seiner Anstrengung bemerkt. Die *Zielsetzungen* müssen für es *überschaubar* sein.

Wesentlich ist für den Unterricht in der Klasse eine ausreichend umfangreiche tägliche Lernzeit zum Lesen/Schreiben/Rechtschreiben (60 Min. mind.).

- b. Für Klasse 1 hat sich die *Binnendifferenzierung* im Wesentlichen bewährt (u.U. durch eine zweite Kooperationslehrkraft im Klassenunterricht). Eine zeitlich begrenzte zusätzliche Förderung kann auch außerhalb des Klassenunterrichts stattfinden; die Aufgabenstellungen und Ergebnisse sollten in den *sozialen Kontext* integriert werden, vor allem in den ersten Jahren der Grundschule.

c.

- d. Für „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ gelten dieselben Grundsätze. Gerade für sie hat sich die *Schriftorientierung* des Unterrichts als hoch bedeutsam für ihr Rechtschreiblernen im Anfangsunterricht erwiesen (vgl. Hüttis-Graff 2000, s. **Anlage 3**).

- e. Prinzipien der Förderung, die für alle Lernstufen Gültigkeit haben können: Eigenständigkeit des Lernenden, zeitliche Begrenzung der Förderung, Überschaubarkeit der Zielsetzung, Erfolgszuversicht, Erfolgskontrolle. Mit zunehmendem Alter der Lernenden spielt die *Lernberatung* eine größere Rolle. (Inhaltlich wird die Förderung anspruchsvoller und umfangreicher.)

- f. Die von mir bestätigte Definition von Lernschwierigkeiten beim Schrifterwerb setzt den Fokus auf die Verantwortlichkeit der Schule. Außerschulische Förderung sollte die absolute Ausnahme sein. Wenn – wie beim derzeitigen Bayerischen Erlass (1999) – Kinderärzte die Begutachtung der Lernschwierigkeiten vornehmen, wird das zu einer vermehrten Nachfrage danach und einem erhöhten Förderbedarf führen (s. die Untersuchung von Ingrid Niedersteberg in einem Schweizer Kanton 1996).

6. Schule und Eltern

Wesentlich für die Elternarbeit ist m.E., dass die Lehrperson ihre Unterrichtsgrundsätze und die Unterrichtskonzeption verständlich darlegt und den Eltern detaillierte Einblicke in die Lernprozesse ihres Kindes gibt. Das kann z.B. auch in der Form geschehen, dass die Klasse ihre Arbeiten auf Elternabenden präsentiert.

Mitarbeit bei der Förderung – in der Schule wie zu Hause – ist nach meinem Kenntnisstand schwierig, soweit es über die allgemeine Unterstützung und Fürsorge für das Kind (häuslicher Arbeitsplatz, Ernährung, Anregung, Zuwendung) hinaus geht. Allein das ist jedoch oft nicht

von der Schule zu beeinflussen.

7. Schule und Jugendhilfe

8. Vorschulischer Bereich

Hier ist ein zentraler Bereich für den Schriftgebrauch und die literarische Sozialisation. Die Kindergärten und die entsprechenden Eingangsstufen haben hier eine große Aufgabe, die sie bisher nur unzureichend wahrnehmen. Es geht durchaus nicht um Frühlesen (wie Anfang der 70er Jahre), sondern um Anbahnung von Schrifterfahrung etwa beim Notieren des eigenen Namens auf Werkstücken, beim Austausch über Namen der anderen Kinder, bei Beobachtungen an Büchern, beim rhythmischen Sprechen, beim Reimen – jeweils durchaus auch *schriftorientiert*, damit sich die Grundlagen ausbilden für einen Begriff von Schrift, von Wort, Laut und Buchstabe.

Nach unseren Beobachtungen und Erfahrungen sogar in Vorschulklassen gibt es gegen dieses Konzept starke Widerstände aus der Praxis, weil man fürchtet, dem Anfangsunterricht vorzugreifen und die Kinder zu „verschulen“. – Auch im Hinblick auf die Ergebnisse von PISA sehe ich hier eine wichtige politische Aufgabe.

9. Lehr- und Lernmittel

10. Juni 2002