

**Prof. Dr. Christa Röber  
im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft**

**Freiburg, 2015**

## **Stellungnahme**

**zu der neuen S3- Leitlinie des Bundesverbands Legasthenie e.V.**

**„Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit  
Lese- und/ oder Rechtschreibstörung“**

Die DGfS bedankt sich für die Einladung zur Teilnahme an der Arbeitsgruppe zur Erstellung der Leitlinie. Durch sie hat sie Gelegenheit, die Relevanz sprachwissenschaftliche Theoriebildung zum Gegenstandsbereich Spracherwerb/Schriftspracherwerb für die Konzipierung sprachdidaktischer Forschung und Praxis darzustellen.

Aus dieser Perspektive ergeben sich zahlreiche Fragen zu den hier zu kommentierenden Empfehlungen. Sie betreffen die theoretischen Prämissen von Lernen generell sowie von sprachlichem/schriftsprachlichem Lernen insbesondere. Ihre Beantwortung bildet die Grundlage für alle praxisbezogenen Konsequenzen, die hier angesprochen sind, vor allem für die Beschreibung von Normalität und Abweichung, die in den Empfehlungen von zentraler Bedeutung ist.

So ist zunächst generell herauszustellen, dass der Erwerb der Sprache sowie der Ausbau der sprachlichen Kompetenz – vor allem durch den Schriftspracherwerb - immer als eine Aneignung der „Sprache der Anderen“ erfolgt: Spracherwerb ist keine Folge von Reifung, sondern ist die Folge von Angeboten der jeweiligen sozialen Umwelt, daher von deren Bedingungen abhängig. Entsprechend belegt das Messen individueller sprachlicher Leistungen den Stand eines Leistungsvermögens, der die Chancen und Begrenzungen der jeweiligen sozialen Umgebung widerspiegelt. Somit sagt ein individueller Leistungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt viel über die erfahrenen Lernmöglichkeiten eines Kindes, wenig Gesichertes über sein zukünftiges Lernverhalten aus: Trifft der Lerner zukünftig auf eine weniger anspruchsvolle oder eine anspruchsvollere Umgebung, kann sein Lernfortschritt zu- oder abnehmen. Es kann als erwiesen gelten, dass defizitär empfundene Bedingungen werden häufig von Lernern in besonders starkem Maße als Herausforderung an kompensierende Anstrengungen

Wahrgenommen werden (vgl. die zahlreichen Arbeiten zur Resilienzforschung, oder, besonders einschlägig, die Darstellung zum Aufbau von relativ breitem orthographischem Wissen durch taube Kinder, die Cochlear Implantate nutzen, der zu besseren schriftsprachlichen Leistungen führt, als die, die (gesunde) Kontrollgruppe aufweist, vgl. James et al. 2009).

Resultate wie diese verbieten daher eine Diagnostik, die, wie hier vorgesehen, ein geringes Leistungsvermögen schon durch sehr frühe Verdächtigungen zu pathologisieren und – erstaunlicher noch – die Nachhaltigkeit kompensatorische Anstrengungen der Lerner, möglicherweise motiviert durch Chancen einer sozialen Veränderung, in Frage stellt. Zusätzlich ist entsprechend abzulehnen, den Stand eines punktuellen Lernverhaltens an dem einer zufällig entstandenen Gruppe wie eine Schulklasse, die ihrerseits wieder einen Lernhorizont mit bestimmten Chancen oder Hindernissen darstellt, zu messen. An Stelle dieser vagen Maßstäbe hat der präzise beschreibbare, objektive Gegenstand Schriftsprache, der sowohl das Ziel des Lernens als auch eine zielführende Progression bestimmen lässt, zu treten: Lesen und Schreiben müssen alle in möglichst kurzer Zeit lernen, da diese Fähigkeit (u.a.) das Fundament für die Lösung weiterer schulischer und außerschulischer Aufgaben bildet. Entsprechend ist eine Zuschreibung, wie der primär psychologisch und medizinisch belegte Legastheniebegriff, der die fachwissenschaftliche Definition des Gegenstands und deren Konsequenzen für das Lernen ignoriert (s.u.), sie vornimmt, obsolet, möglicherweise sogar für Entwicklung hinderlich.

Im Zentrum der hier zu leistenden Analyse der Empfehlungen steht die Tatsache, dass der Aufbau von schriftsprachlichem Wissen instruiert geschieht. Der gegenwärtige Unterricht, der Ort des Wissenserwerbs, basiert – so der zentrale Punkt einer Kritik nationaler und internationaler didaktischer Forschung – sowohl für das Lesen- als auch für das Schreibenlernen auf Lernerwartungen, die von schriftunkundigen Kindern nicht erfüllt werden können (wie die Aufgabe einer schriftrelevante Analysen des Gesprochenen, bezogen auf die Wortschreibungen und Wortabtrennungen). Diese Erwartungen spiegeln die sprachlichen Wahrnehmungen Schriftkundige wider (vgl. z.B. Knobloch 2007). Entsprechend versäumt der Unterricht, den Kindern für das Lösen der Aufgaben systematische Hinführungen zu bieten. Sie sind zu leisten, indem das spontan erworbene Wissen der Lerner systematisch weitergeführt wird und sie mithilfe der Symbolisierungen der Schrift zum Aufbau der strukturierenden Wahrnehmungskategorien gelangen, die ihnen bisher verschlossen waren. Denn ein Teil der schriftrelevanten Kategorien erhält erst ihre Bedeutung, damit auch ihre Wahrnehmbarkeit, durch das Lesen und Schreiben, also durch den reflektierten Umgang mit der Sprache und der Schrift.

Somit stellt die Schule einen neuen sozialen Kontext sprachlichen Lernens dar, und die Leistungen der Kinder spiegeln in starkem Maße die Qualität des Unterrichts wider. Die Maßstäbe für die Qualität sind eindeutig. So ist beispielsweise ein Wort dann richtig gelesen, wenn seine Silben korrekt artikuliert sind und sie mit der richtigen Betonung miteinander verknüpft werden. Eine einzelbuchstabenorientierte „Synthese“, so wie sie der Entwurf vorsieht, ist dabei kontraproduktiv, da die Artikulation für jeden Buchstaben eine eigene Silbe darstellt, damit das Erschließen der Bedeutung erschwert, oft sogar verhindert. Dieses kann der Unterricht alltäglich nachweisen (vgl. Röber 2011). Entsprechend gilt es, „Lautieren“ zu verhindern und den Kindern zu ermöglichen, Silben als lautliche Einheiten mit einer richtigen Prosodie, Wörter als Zusammenschluss unterschiedlich

betonte Silben artikulieren zu lernen. Für das Schreiben gilt, dass Silben für vorschulische Kinder die kleinste wahrnehmbare Einheit sind. Die systematische Segmentierung von Silben entsprechend deren Strukturen, die die Buchstabenwahl bestimmt, ist jedoch von ihnen erst zu erlernen ist. Das geschieht in der systematischen Konfrontation mit Geschriebenen, die prosodische Strukturen berücksichtigt und sie sichtbar macht. Diese Fähigkeit kann daher nicht (als „phonologische Bewusstheit“) vorausgesetzt werden. Eine Hinführung der Kinder zum Schreiben, die davon ausgeht, dass ein Buchstabe ein immer gleiches Segment, als „Laut“ bezeichnet („Lauttreue“), repräsentiert, ist daher kontraproduktiv, und auch das lässt sich vielfach im Alltag der Grundschule an den Falschlesungen und den Falschschreibungen der Kinder empirisch belegen.

Diese Aporien des Unterrichts zum Schrifterwerb enthält auch der vorliegende Text, sowohl in seinen diagnostischen als auch in seinen konzipierenden Anteilen. So hat er zwar, um bei dem Beispiel zu bleiben, artikulierbare Segmente wie Silben und silbische Konstituieren in seine Aufzählungen schriftrelevanter Einheiten aufgenommen, sieht jedoch keine Hierarchisierung dieser Größen in Relation zu den Segmenten, die als „Laute“ oder „Phoneme“ bezeichnet werden, für das Lernen vor. Es gilt immer die Annahme einer ein-eindeutigen („lautgetreuen“) Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) in Form des „Buchstabenlernens“ als einziger Ausgang der Lehrprozesse, ohne deren Differenzierungen in Abhängigkeit von den jeweiligen silbischen Strukturen zu berücksichtigen. Entsprechend werden Lesen ausschließlich als eine lautierende Synthese, Schreiben ausschließlich als die Fähigkeit, „Laute“ zu identifizieren, dargestellt.

Die Problematik dieser Didaktik, die durch die Übertragung von (umstrittener) schriftgeprägter sprachbezogener Theoriebildung auf das analytische Vorgehen vorschulischer Kinder geprägt ist und seinen Ausdruck in dem entsprechend formulierten „Stufenmodell zum Schrifterwerb“ findet, bestimmt auch die „Leitlinienalgorithmen“ der Empfehlungen (S. 67-68). Sie sollten daher gestrichen oder grundlegend überarbeitet werden.

Angesichts eines schulischen Unterrichts, der es verhindert, dass alle Lerner an Wissen, das für einen großen Teil von ihnen ohne eine adäquate didaktische Steuerung unerreichbar bleibt, herangeführt werden, wird der hier ausschließlich individualisierende psychologisch und medizinisch bestimmte Blick auf schriftsprachliches Lernen äußerst fragwürdig. Er ignoriert einerseits die Resultate der gegenstandsbezogenen Sprach- /Schriftspracherwerbsforschung, andererseits die schulischen Bedingungen für das Lernen der Kinder, die den Ergebnissen dieser Forschung wenig entsprechen. Infolge dieser Bedenken ist auch Kritik an dem methodischen Vorgehen zur Erstellung der Empfehlungen zu üben: So lässt sich das Vorgehen hier, das durch den Konsens einer Gruppe, die aufgrund ihrer gemeinsamen Intentionen als nahezu homogen zu bezeichnen ist, sowie durch eine Literatursichtung, die ausschließlich psychologische und medizinische Forschungen berücksichtigt, legitimiert wird, ebenfalls als zirkulär verdächtigen.

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Kritik lassen sich (erneut, s. meine Stellungnahme zum Vorgehen für die Erstellung der Leitlinie von 2014) folgende konkrete Fragen zu den Empfehlungen stellen:

- Wie können eine „Alters- und Klassennorm“ sowie eine „IQ-Diskrepanz“ Maßstab einer Diagnose von Leistungen sein, bei denen es sich um eine didaktisch gesteuerte Aneignung eines

systematischen Gegenstands handelt, dessen Strukturierung eine objektive Grundlage für diagnostische Aussagen bietet?

- Haben Kriterien der Diagnose wie „phonologischen Bewusstheit“, „Benennungsgeschwindigkeit“, „syntaktisches und lexikalische Bewusstheit“ usw. die Bedeutung für den Schrifterwerb, der ihnen hier beigemessen wird? Welche Korrelationen werden zwischen ihnen angenommen? Was wird über die Bedingungen des Erwerbs der Fähigkeiten, denen die diagnostischen Fragen gelten, angenommen?

- Wie können Untersuchungen in anderen Sprachen zum Maßstab für die Diagnose und Unterrichtung des Deutschen genommen werden, ohne dass berücksichtigt wird, dass sich Sprachen und ihre Orthographie, zusätzlich die Formen der Unterrichtung sowohl didaktisch als auch schulorganisatorisch in einzelnen Ländern stark voneinander unterscheiden?

- Wurde für die Empfehlungen der Testverfahren auch die Adäquatheit ihrer sprachlichen, insbesondere ihrer schriftsprachlichen Prämissen, das heißt ihre Validität und Reliabilität, untersucht?

- Welches sind „die Symptome“ der Lese- und Rechtschreibstörung? Wurde überprüft, ob die, die angenommen werden, die erwartete Relevanz haben und ob sie Folge eines entsprechend fehlleitenden Unterrichts sein können?

- Führen die hier aufgeführten „Übungen“ der Förderung alle Kinder zu einem qualifizierten Lesen und Schreiben oder behindern sie sie nicht eher auf dem Weg zu diesem Ziel (s.o.)?

- Ist ein „Ganzworttraining“ die einzige Alternative zu einem buchstabenbasierten Zugang zur Schrift?

- Wie werden „Textverständnisstrategien“ definiert? Wenn sie nicht „als alleinige Interventionsmaßnahmen“ gesehen werden, welchen Stellenwert sollen sie dann erhalten?

- Wenn das „Phonemtraining“ nicht „als alleinige Interventionsmaßnahme“ gesehen wird, welchen Stellenwert soll es überhaupt erhalten und durch welche anderen didaktischen Maßnahmen ist es zu ergänzen?

- Wie wird „orthographisches Regelwissen“ definiert? Warum wird es ausschließlich als maßgeblich für das Schreiben, also nicht für das Lesen gesehen, obwohl orthographische Markierungen bekanntlich dem Lesen dienen?

- Was rechtfertigt die Konfrontation von Kindern mit außerschulischen Fördermaßnahmen, deren Einrichtung häufig stigmatisierende, vor allem selbststigmatisierende Nebeneffekte hat, bereits im ersten Schuljahr? Was rechtfertigt die Beibehaltung unterrichtlicher Methoden, die offensichtlich nicht zu Erfolgen geführt haben, auch in der außerschulischen Förderung?

- Worin zeigt sich die „ausgeprägte Expertise“ der „Behandelnden“? Von wem wird sie wie mit welcher Konsequenz überprüft?

- Erfordert eine Förderung, wenn sie notwendig ist und wenn sie sprachsystematisch angelegt, d.h. auf autonomes Lernen ausgerichtet ist, eine mehrjährige Förderung? Wird Förderung ausschließlich als ein Mehr, also als eine quantitativ zu sehende Maßnahme, oder als eine qualitative, d.h. strukturell veränderte, korrigierende Maßnahme gesehen?

- Ist nicht bei Misserfolg eine Kontrolle der Eignung der Inhalte und der Methode der Förderung eher zu empfehlen als das Anstreben von sonderpädagogischer Betreuung?

- Ist es gerechtfertigt, Beobachtungen, die hier mit dem Begriff „Komorbidität“ zusammengefasst werden, als Ursache für Misserfolge im sprachlichen Lernen anzunehmen oder sind die Misserfolge nicht eher Verstärker, möglicherweise Ursache dieser Misserfolge?

- Können Rechenstörungen nicht Folge geringer sprachlicher, vor allem schriftsprachlicher Leistungsfähigkeit sein?
- Gehört es nicht zu den vorrangigen Forschungsaufgaben, die abschließend in den Empfehlungen angesprochen werden, Alternativen zu den herkömmlichen Methoden der Schrifterwerbs, die bei mehr als 20 % der Schüler (s. PISA und IGLU) und mehr als 40 % der Erwachsenen (s. L.E.O) erfolglos sind, zu erproben?

Die Stellungnahme der Empfehlungen seitens der DGfS lässt sich in der Weise zusammenfassen, dass die Belege, die in dem vorliegenden Text zusammengetragen sind, keine Aussagen über Normalität und Abweichung als Merkmale von Individuen, die das Konstrukt Legasthenie fundieren, zulassen. Eine außerschulische Förderung von Kindern, die so lange zu unterstützen ist, wie es der Schule nicht gelingt, ihrem generellen, chancengewährenden Bildungsauftrag nachzukommen, kann daher nicht auf diese Fundierung zurückgreifen.

Grundsätzlich gilt jedoch, dass die Anstrengungen aller, die an einer Verbesserung der schriftsprachlichen Bildung interessiert sind, der Effektivierung der schulischen Arbeit zu gelten haben.

Für eine außerschulische Förderung ist zu fordern, dass sie sich als eine gegenstandsbezogene, daher nicht als eine ausschließlich psychologisch und medizinisch fundierte Förderung, die fachwissenschaftliche Analysen des Gegenstands ignoriert, zu verstehen hat. Denn die zu leistenden Aufgaben gelten einer reflektierten Aneignung eines kulturell bewährten, systematischen Gegenstands, nicht Verhaltensänderungen oder einer Genesung nach einer Krankheit. Die Förderung hat daher alternative, systematisierende Darbietungen des Gegenstands zu wählen, die in der Lage sind, die unterrichtlichen Ursachen der Misserfolge so zu kompensieren, dass den Lernern ein schneller Zugang zu einem regelbasierten, autonomen Lernen mit der Möglichkeit der Selbstkontrolle gewährt werden kann.

Die hier angesprochenen Fragen wurden zwar in der Arbeitsgruppe diskutiert, sie werden in dem vorliegenden Text jedoch nicht als kontrovers dargestellt. Ebenso wenig werden in der Quantifizierung der Abstimmungsergebnisse diejenigen, die gegengestimmt oder sich enthalten haben, aufgeführt.

Aufgrund der Zweifel aus sprachwissenschaftlicher Perspektive daran, dass die Empfehlungen geeignet sind, die in ihnen genannten Ziele zu erreichen, fordern wir, die kritische Kommentierung der Empfehlungen durch die DGfS in dem vorliegenden Text kenntlich zu machen.

#### Literatur:

- James, Deborah et al (2009). Orthographic influences, vocabulary development, and phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. In: Applied Psycholinguistics 30, 659-684
- Knobloch, Clemens (2007). Grammatikalisierung in der Interaktion. Eine Problemskizze. In: Haueis, Eduard (Hrsg.) (Schrift-)Spracherwerb und Grammatikalisierung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). 119-144
- Röber, Christa (2011). Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Hohengehren: Schneider