

Christa Röber, Freiburg (2012)

Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)¹

Stellungnahme

zu der Formulierung von Schlüsselfragen zur Diagnose und Therapie von Lese- und/oder Rechtschreibstörung aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist das Vorhaben, die „Leitlinie zur Diagnostik und Therapie der Legasthenie“ neu zu formulieren, sehr zu begrüßen. Wünschenswert ist, dass mit der Neuformulierung ein Perspektivwechsel verbunden wird, der Forschungen unter verändertem sprachanalytischem Vorzeichen initiiert. Es ist anzunehmen, dass sich mit Hilfe einer in diesem Sinne veränderten Empirie Aussagen zu Ursachen von schriftsprachlichen Misserfolgen sowie den Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Kompensation machen lassen, da schriftsprachliches Lernen in aller Regel in Institutionen erfolgt und daher sein Erfolg von der sprachlichen Adäquatheit der dortigen Vermittlung abhängt. Die Lehrmethoden in der Orthographievermittlung können schon heute durch eine stärkere Orientierung an linguistischen Forschungsergebnissen so verbessert werden, dass anzunehmen ist, dass so die unverändert schlechten Ergebnisse für die deutschen Schüler in den internationalen Untersuchungen deutlich verbessert würden. Resultate von Untersuchungen, die sprachwissenschaftliche Aspekte des Schrifterwerbs berücksichtigen, werden weitreichende Konsequenzen für die Legasthenieforschung und ihre diagnostischen und therapeutischen Folgen haben. Die Sprachwissenschaft hat – nicht zuletzt aufgrund ihrer in den letzten Jahren verstärkten Erforschung des Gegenstandsbereichs Schrift – ein großes Interesse, sowohl an der Erstellung der Leitlinie als auch den folgenden Diskussionen intensiv mitzuwirken.

¹ Für präzisierende Kommentierungen danke ich Antje Baumann, Eva Belke, Ursula Bredel und Gabriele Hinney.

1. Einleitung: Die linguistische Perspektive auf die Aufgaben der Lerner beim Schriffterwerb

Um den argumentativen Kontext dieser Stellungnahme zu den o. a. Schlüsselfragen aufzuzeigen, soll einleitend eine *linguistische Beschreibung der Aufgaben des Schriffterwerbs* und, vor ihrem Hintergrund, eine *Einschätzung der vorschulischen, schulischen und außerschulischen Maßnahmen* zur Stützung der Kinder bei der Bewältigung dieser Aufgaben vorgenommen werden. Diese einleitenden Darstellungen tragen der Tatsache Rechnung, dass die Vermittlung des Schriffterwerbs eine der *originären Aufgaben der Schule* ist, damit einen wesentlichen Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrags ausmacht², die linguistische Dimension jedoch in den Vermittlungsprozessen und deren Konzipierungen bisher keine adäquate Berücksichtigung findet³. Die Literatur, die hier als Beleg für die einzelnen Aspekte genannt wird, repräsentiert den aktuellen Stand der Forschung und ihrer Diskussion in der Sprachwissenschaft und in der linguistisch orientierten Sprachdidaktik⁴.

Den folgenden Darstellungen liegen *Ergebnisse der für den Schriffterwerb relevanten linguistischen Teildisziplinen*, der Spracherwerbs-⁵ und der Orthographieforschung⁶ sowie der phonologischen Forschung⁷, zugrunde. Die Resultate dieser Teildisziplinen lassen sich bezüglich der hier angesprochenen Fragestellung in folgender Weise zusammenfassen: Mit dem Spracherwerb werden *unspezifische kognitive (bereichsunspezifische) und gegenstandsorientierte (bereichsspezifische)*⁸ Ressourcen aufgebaut, die von den Lernern für den Schriftspracherwerb genutzt werden⁹. Sie sind das Resultat memorierender (als Wortschatzaufbau) und schlussfolgernder Aktivitäten (als Grammatikerwerb). Diese Aktivitäten ermöglichen es Kindern, sich *sprachliche Strukturen aufgrund von analytischen und synthetisierenden Prozessen* anzueignen. Dabei entwickeln Kinder ohne kognitive Dysfunktionen bis zum Schulbeginn ein stabiles phonologisches und grammatisches Wissen. Dieses zeigen sie sowohl produktiv als auch rezeptiv¹⁰.

² vgl. Baumert 2001, Prange 2001

³ vgl. Günther u. a. 1996, Maas 2001

⁴ Da die Darstellungen hier lediglich der Offenlegung der Prämissen für die Kommentierung der Schlüsselfragen (Kapitel 2) dienen, können sie nur kompakt formuliert werden. Erläuternde Ausführungen lassen sich, falls sie erwünscht werden, möglicherweise am besten im Rahmen eines Fachgesprächs darstellen.

⁵ vgl. Treiman 1992

⁶ vgl. Maas 1992, Maas 2003, Eisenberg 2006

⁷ vgl. Vennemann 1988, Wiese 1996, Spiekermann 2000, Pinker/Wiese 2000, Pompino-Marschall 2003, Maas 2006

⁸ vgl. Goswami 2000

⁹ vgl. Maas 2008, Röber 2010

¹⁰ vgl. Pinker 2000, Goswami 2001

Phonologische Segmentierungen (in Silben, nach Akzentuierungen in Wörtern und Sätzen, nach strukturellen Differenzen der Silben: s. <Rose> vs. <Rosse>), die für den Schriftanfang primär von Bedeutung sind, sind Folgen von kognitiven Bearbeitungen von Sprache aufgrund von Kontrastwahrnehmungen, die sprachliche Differenzen und Übereinstimmungen kategorial erkennbar machen. Diese Ausgliederungen sind für Kinder schon früh möglich, soweit sie körperlich kontrollierbar sind: Die infraglottalen Produktionen (Produktionen aufgrund der Aktivitäten der Muskulatur unterhalb der Glottis), die die Voraussetzungen für die phonologischen Kontraste schaffen, sind in diesem Alter eher analytisch zugänglich als die supraglottalen (Produktionen aufgrund der Aktivitäten der Glottis und der Artikulatoren oberhalb von ihr). Somit bilden *Silben als Produkte von infraglottalen Bewegungen die kleinsten spontan wahrnehmbaren Segmentierungseinheiten*¹¹. Im Rahmen komplexerer Äußerungen bestimmen *Betonungsstrukturen* als ebenfalls supraglottal produzierte Kontrastbildungen, die Silben zu *umfassenderen Einheiten bündeln (Füße, Takte)*, weitere kategoriale Größen der spontanen Wahrnehmung¹². *Segmentierungen unterhalb der Silbengrenze*, die auf der supraglottalen Produktion und deren analytischen Wahrnehmungen und Identifikationen basieren, sind für vorschulische Kinder nur in dem Maße zugänglich, wie sie ebenfalls auf körperlich prägnant erfahrbaren Kontrastbildungen basieren. Dieses Merkmal haben die Öffnungsbewegungen von den konsonantischen Verschluss- und Engebildungen in den Anfangsrändern zu den Vokalen im Reim hin. Entsprechende Aufgaben z.B. in Sprachspielen (als Stab- und Endreimbildung) zeigen die Fähigkeiten vorschulischer Kinder, spontan Segmentierungen auf der Ebene der silbischer Konstituenten (Anfangsrand und Reim) vornehmen zu können. Die *Analyse komplexer Konstituenten* (Konsonantenhäufung in Anfangs- und Endrand, Reime in geschlossenen Silben mit ungespannten Vokalen) im Sinne der Lautwahrnehmung Schriftkundiger *können bei Schulbeginn nur sehr wenige Kinder leisten*, da eine Kategorienbildung für die kinästhetische Wahrnehmung der Produktionsprozesse bei der Lautbildung und deren auditive Kontrolle in aller Regel ohne didaktische Anleitung und ohne die veranschaulichende Wirkung der Orthographie noch nicht möglich ist¹³.

Die sprachanalytischen Leistungen vorschulischer Kinder sind an die Sprache gebunden, die sie beherrschen und die das Fundament ihrer segmentierenden Arbeit darstellt. Es ist in der Regel die Sprache, die dem *Register ihrer sozialen Umgebung* mit den jeweiligen oraten (sprachlich familiären) Strukturen ihrer Varietät entspricht. Dieses unterscheidet sich in sehr

¹¹ vgl. Treiman 1992, Libermann/Prina 1997, Maas 1992, Eisenberg 2006, Röber 2010

¹² vgl. Selkirk 1984, Whalley/Hansen 2006

¹³ vgl. Treiman 1992, Maas 1992, Tophinke 2002, Röber 2010

starkem Maße von der Sprache, die die Schrift fundiert. Nur die Kinder, die die Gelegenheit hatten, in ihrer sprachlichen Umgebung in ausreichendem Maße Sprache im informellen und insbesondere im formellen Register mit seinen literaten, schriftnahen Merkmalen zu begegnen, haben bereits einen Zugang zu schriftsprachlich relevanten Formen erhalten können. Die *Differenz zwischen den oraten Sprachformen vieler Kinder und den literat geprägten Erwartungen im Gesprochenen und Geschriebenen der Schule* gilt es ebenfalls als Aspekt der Leistungserwartungen für den Schrifterwerb zu berücksichtigen¹⁴.

Diese Resultate sind, bezogen auf die Fragen nach den Ressourcen der Kinder am Schriftsprachanfang, in folgender Weise *zusammenzufassen*:

1. Die Kinder haben mit dem Spracherwerb zusätzlich zu dem Wissen über sprachliche Merkmale und ihre Differenzen zugleich
 - *Wissen über die Systematik der Sprache (bereichsspezifisch) und*
 - *analytische Fähigkeiten (bereichsunspezifisch)*
 aufbauen können. Diese Ressourcen stehen ihnen *für den Schrifterwerb* spontan zur Verfügung.
2. Der Spracherwerb ist jedoch abhängig von den *Möglichkeiten*, die ihn bestimmen:
 - *die körperlich gebundenen Wahrnehmungen* bei der Sprachproduktion und -perzeption
 - *die Spezifik der Sprache* der jeweiligen sozialen Umgebung
 - *das individuelle bereichsunspezifische kognitive Vermögen.*
3. Die *Aufgaben beim Erwerb einer Alphabetschrift* sind für Schriftunkundige spontan nicht zu lösen, sie bedürfen kompetenter didaktischer Anleitung unter Nutzung adäquater symbolisierender Veranschaulichungen im Anschluss an das sprachliche Wissen und an die analytischen Fähigkeiten, die die Kinder vorschulisch aufbauen konnten.

Für die Didaktik des Schrifterwerbs folgt aus diesen empirisch belegbaren Resultaten die Aufgabe, ein Konzept zu entwickeln, das schriftrelevante sprachliche Strukturen in der Weise repräsentiert, dass die *Schrift als Orthographie widerspruchsfrei erworben* werden kann. Dieses Ziel ist dann zu erreichen, wenn Orthographie im Unterricht als Repräsentation phonologischer, morphologischer und syntaktischer Merkmale der Sprache dargestellt wird¹⁵. So erhält der Schrifterwerb als Orthographieerwerb eine doppelte Funktion: Zum einen vermittelt er stringent und effektiv die *Fähigkeiten des Lesens und Schreibens*, die beide orthographiebasiert sind, zum anderen ermöglicht er den Kindern einen neuen Spracherwerb,

¹⁴ vgl. Maas 2008

¹⁵ Röber/Tophinke 2002, Bredel/Siebert-Ott/Thelen 2004, Bredel/Fuhrhop/Noack 2011, Hinney 2011

der einen Ausbau ihrer bisherigen sprachlichen Kompetenzen auf einer umfassenderen Ebene darstellt. Die sprachliche Entwicklung erfährt daher mit einem sprachlich adäquat angebotenen Schrifterwerb einen *entscheidenden Leistungsschub*, zu dem nur wenige Kinder spontan in der Lage sind.

Diagnosen, die die Bedeutung der Qualität der unterrichtlichen Schriftvermittlung für die sprachliche Kompetenzentwicklung nicht berücksichtigen, diagnostizieren nur bedingt individuelles schriftsprachliches Leistungsvermögen, primär die soziale, insbesondere didaktische Leistungsfähigkeit der Kontexte, in dem es entstanden ist.

Die Chance, die sprachlichen Fähigkeiten auszubauen, d.h. zur Differenzierung, Systematisierung und zur Erweiterung der spontan erworbenen sprachlichen Fähigkeiten beizutragen, bietet der Orthographieerwerb dann, wenn die orthographischen Merkmale zunächst als Repräsentanten einer phonologischen Systematik beschrieben werden. Dieses wird durch eine *leserorientierte Modellierung der Orthographie* ermöglicht¹⁶. Sie schließt an das spontan verfügbare Wissen der Kinder an und präsentiert geschriebene Wörter, sortiert nach ihren phonologischen Strukturen: So wird der graphische Aufbau betonter Silben (s. <raten, ranken, Ratte, Rad>) in Differenz zu dem reduzierter Silben, die regelhaft durch <e> markiert sind, erkennbar und ebenfalls regelhaft entsprechend den vier phonologischen Varianten der betonten Silbe systematisierbar. Aufgrund dieser Modellierung ist die *Orthographie des Deutschen auf der phonologischen Ebene als eine alphabetische Silbenschrift* zu bezeichnen. Für den Erwerb der Fähigkeit, die Wörter des Deutschen phonologisch literat (standardsprachlich) und grammatisch kontrolliert zu artikulieren, leistet der *Schrifterwerb die notwendige Systematisierung, zugleich eine Explizierung des spontan erworbenen Wissens* der Kinder. Der Erwerb geschieht im Kontakt mit schriftsprachlich fixierter Sprache. Denn erst das phonologisch fundierte Wissen ermöglicht den Aufbau von Wahrnehmungskategorien unterhalb der silbischen Ebene („Lautwahrnehmung“). So lässt ein adäquater didaktisch gesteuerter Umgang mit Schrift das notwendige Wissen als Voraussetzung für die analytischen Leistungen zum Schreiben und Lesen einer alphabetischen Schrift entstehen. Es ist die Grundlage für den weiteren Aufbau von sprachlichem Wissen und Können¹⁷.

Eine zweite Markierung im Sinne einer Leserorientierung stellt die *morphologische Stammschreibung* dar. Sie ermöglicht phonologisch bereits sicheren Lesern eine schnelle Kontextbildung, die durch die Konstantanschreibung der Stamm-, Ableitungs- und Flexionsmorpheme gegeben ist.

¹⁶ vgl. Maas 1992, Röber 2010

¹⁷ vgl. Tophinke 2002, Röber 2010

Weitere orthographische Merkmale betreffen die *logographischen (satzbezogenen) Schreibungen*. Hier hat die Getrennt- und Zusammenschreibung und die satzinterne Großschreibung die Funktion, Sätze im Geschriebenen zugunsten präziser Verstehensprozesse zu segmentieren und dadurch die Texte schnell erschließbar zu machen. Die Getrennt- und Zusammenschreibung gliedert syntaktisch Wörter aus, die Großschreibung markiert im Deutschen – entgegen der didaktischen Interpretation – nicht einzelne Wörter entsprechend ihrer Wortart, sondern nominale Gruppen im Satz. Zu ergänzen ist in der Aufzählung leserorientierter Markierungen noch *die Interpunktion*, die satzübergreifende Texte systematische gliedert¹⁸.

Hervorgehoben angesichts der derzeitigen Didaktik und Praxis des Anfangsunterrichts sei noch einmal, dass die *orthographischen Markierungen* nicht als Selbstzweck darzustellen sind, sondern in ihrer Funktion, das Lesen eines Textes zu ermöglichen. Mit ihnen stellt die Orthographie ein graphisches System zur Verfügung,

- das (beim lauten Lesen) die *Artikulation von Wörtern* mit unterschiedlich betonten Silben und unterschiedlichen Strukturen der betonten Silben ermöglicht (für die die schulisch übliche Produktion einer „Pilotsprache“ nicht nur überflüssig, sondern kontraproduktiv ist),
- das (beim leisen Lesen) durch Hinweise auf die *morphologische Familie* eines Wortes und auf dessen *grammatische Funktion* eine schnelle Kontextbildung ermöglicht,
- durch syntaktische Markierungen die störungsfreie *Verknüpfung von Wörtern zu verbalen und nominalen Gruppen und Sätzen* ermöglicht.

Ohne die Vermittlung von kohärentem orthographischem Wissen kann keine Lesekompetenz aufgebaut werden. Sie ist von Beginn an möglich, weil alle orthographischen Markierungen in ihrem Kern regelhaft modellierbar sind. Ihre Aneignung erfordert jedoch – das ist empirisch vielfach belegt – eine effektive didaktische Unterstützung.

Die *Didaktik des Lesenlernens* hat die Merkmale, die den Kindern im Gesprochenen bekannt sind, zunächst systematisch in ihrer funktionale Präsentation als orthographisches Muster zu veranschaulichen. Unter Nutzung dieses visuell erworbenen Wissens kann die *Didaktik des Schreibenlernens* den Kindern in einem zweiten, das Lesenlernen begleitenden Schritt ermöglichen, eine entsprechende phonologische und morphologische Analyse gesprochener Wörter gemäß den beim Lesen erlernten Mustern vorzunehmen: statt „Lesen durch

¹⁸ vgl. Maas 1992, Maas 1992, Röber 1998, 2011, Bredel 2011

Schreiben“, der derzeit favorisierten Methode der Schriftvermittlung¹⁹ – „*Schreiben durch* (didaktisch adäquat angeleitetes) *Lesen*“.

Vor dem Hintergrund

1. der Erfahrung der Kinder während ihres vorschulischen Spracherwerbs, dass Sprache ein regelbasiert anzueignendes System darstellt
2. der Systematik der Schrift, die bereits am Schriftanfang zu zeigen ist, wenn die Orthographie von Wörtern als eine Markierung phonologischer, morphologischer und syntaktischer Strukturen modelliert wird,

werden die *derzeitigen Lehrgänge zum Schriftspracherwerb weitgehend fragwürdig*²⁰. Denn in ihnen wird nahezu durchgängig und ausschließlich die Wortschreibung als eine lineare Repräsentation einer Lautkette dargestellt ohne zu berücksichtigen,

- dass eine lineare buchstabenorientierte Synthese isolierter Segmente, die als Laute bezeichnet werden, nicht zur Artikulation von Wörtern beim Lesen führen kann und
- dass Lerner eine für das Schreiben lautbezogene Analyse erst anhand der didaktisch gesteuerten systematischen Auseinandersetzung mit Wörtern/Silben im Geschriebenen erlernen können: Die Lautanalyse ist im Zusammenhang der phonologischen Analyse zu leisten.

Angesichts dieser linguistischen Perspektive auf die Aufgaben des Schrifterwerbs lassen sich für die Effektivität der derzeitigen Praxis in den Institutionen *folgende Schlüsse* ziehen:

- Die große Anzahl der Schüler (laut IGLU *ein Drittel am Ende der Grundschule*²¹) kann diese Aufgaben nach der derzeitigen Unterstützung des Unterrichts nicht leisten.
- Differenzen im Zugang zur Schrift erweisen sich in starkem Maße als *Folgen der unterschiedlichen sozialen Herkunft* der Schüler: Sozial erworbene Prägungen werden dadurch sichtbar, dass Kinder in unterschiedlichem Maße die Gelegenheit erhalten, sprachliche Kompetenzen über den Erwerb des familiär erworbenen Registers hinaus zu entwickeln. Diese Fähigkeit hat großen Einfluss auf das Leistungsvermögen beim Schrifterwerb, damit mittelbar auf das Lernen in allen schulischen Gegenstandsbereichen. Zwar können *vorschulische Institutionen*, wie das vor allem aus den skandinavischen Ländern bekannt ist, hier stark ausgleichend wirken²². Diese Chance ist jedoch nur dann gegeben,

¹⁹ vgl. z.B. Dehn 2007

²⁰ vgl. u.a. Maas 1992, Röber 2010, Bredel/Fuhrhop/Noack 2011

²¹ vgl. Bos u. a. 2003

²² vgl. OECD 2001

- wenn das entsprechende *Diagnose- und Fördermaterial* einerseits das analytische Leistungsvermögen vorschulischer Kinder, andererseits die geschilderten Anforderungen des Schrifterwerbs berücksichtigt und
- wenn das *pädagogische Personal* in der Lage ist, bei der Auswahl des Diagnose- und Fördermaterials dessen sprachliche Adäquatheit zu beurteilen und, dieses ersetzend oder ergänzend, eigene Maßnahmen zur gezielten sprachlichen Arbeit mit den Kindern zu gestalten.

Entsprechende Untersuchungen der vergangenen Jahre lassen derzeit noch immer für den deutschen Sprachraum an entsprechenden Möglichkeiten in vorschulischen Einrichtungen zweifeln²³.

- Die Kritik, die für die vorschulische Förderung gilt, gilt auch für weite Teile des *Grundschul- und Sekundarstufenunterrichts*: Auch hier wird aus linguistischer Perspektive Kritik sowohl an dem Stand des linguistischen Wissens des pädagogischen Personals, an der sprachlichen Adäquatheit der Unterrichtsmaterialien sowie an der häufig reformpädagogischen Konzeption des Unterrichts mit ihrer häufigen Minimierung didaktischer Steuerung formuliert²⁴.
- In dem Maße, wie die Kritik die unzulängliche sprachliche Adäquatheit der unterrichtlichen Instruktionen betrifft, betrifft sie auch das *außerschulisch verwendete Diagnose- und Fördermaterial*: Auch dieses wird durch eine Beschreibung des Bezugs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bestimmt, die linguistisch weitgehend nicht haltbar ist²⁵. Entsprechend fragwürdig sind vielfach die Diagnosen, da sie auf diesen wenig validen Prämissen beruhen²⁶.

Um es zu wiederholen: Vor diesem Hintergrund ist das Vorhaben, die „Leitlinie zur Diagnostik und Therapie der Legasthenie“ neu zu formulieren, aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sehr zu begrüßen. Wünschenswert ist, dass mit der Neuformulierung ein Perspektivenwechsel verbunden ist, der Forschungen unter verändertem sprachanalytischem Vorzeichen initiiert. Es ist anzunehmen, dass sich mit Hilfe einer in diesem Sinne veränderten Empirie Aussagen zu Ursachen von schriftsprachlichen Misserfolgen sowie den Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen

²³ vgl. BMBF 2008

²⁴ vgl. Bernasconi u.a. 2011, Röber 2011b

²⁵ vgl. Maas 1992, Bredel u.a. 2004, Röber 2010, Hinney 2011

²⁶ vgl. Kohler i.E.

Kompensation machen lassen, da schriftsprachliches Lernen in aller Regel – wie mehrfach betont – in Institutionen erfolgt und daher von der Qualität der dortigen Vermittlung abhängt. Die Rolle von außerschulischen Interventionen ist dann neu zu definieren.

2. Stellungnahme zu den Schlüsselfragen

Die Schlüsselfragen, zu denen hier Stellung zu nehmen ist, dienen der Kontrolle des tradierten Konsens bezüglich der Phänomene und Maßnahmen, die der Bezeichnung „Legasthenie“ zugeordnet werden. Dieser Zielsetzung ist – wie gesagt – seitens einer sprachwissenschaftlichen Stellungnahme voll zuzustimmen. Im Einzelnen sind dennoch folgende Bemerkungen erforderlich:

- *„1.1 Unterscheiden sich Kinder und Jugendliche, deren Diagnoseerstellung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung auf dem IQ-Diskrepanzkriterium beruht, von Kindern und Jugendlichen, deren Diagnoseerstellung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung aufgrund einer Altersabweichung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung gestellt wurde, bezüglich des Störungsverlaufs, der Ursächlichkeit und der Therapierbarkeit?“*

Unter 1.1 wird die Berechtigung, den IQ zum Merkmal für die Hervorhebung einer Schülergruppe anderen Gruppen mit ähnlichen oder gleichen Auffälligkeiten gegenüber zu bestimmen, angesprochen. Die Frage erhält eine besondere Brisanz angesichts des Bildungsauftrags der Schule in einer demokratischen Gesellschaft, der vorsieht, dass soziale, möglicherweise auch genetisch bedingte Differenzen, zu denen auch Intelligenzunterschiede gezählt werden, durch schulischen Unterricht auszugleichen sind – und nicht als Begründung für eine Verstärkung von Differenzen durch Privilegierungen einerseits, Exklusion andererseits gelten können²⁷. Angesichts dieser Definition schulischer Aufgaben verliert die Frage nach einer Korrelation von IQ und Rechtschreibleistung sehr an Gewicht.

- *„1.2 Welche Testverfahren zur Messung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung und der Vorläuferfähigkeiten des Schrifterwerbs (z.B.: phonologische Informationsverarbeitung, Arbeitsgedächtnis, orthographisches Gedächtnis) liegen aus den letzten zehn Jahren in deutschsprachiger Normierung vor und wie reliabel und valide können damit die Lese- und/oder Rechtschreibleistung bzw. die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs gemessen werden?“*

²⁷ vgl. Neureuter/Stern 2007

Unter 1.2 wird nach der Reliabilität und Validität der psychologischen Testverfahren für Kinder vor und nach der Einschulung gefragt. Diese Kontrolle ist, wie in (1) bereits begründet, ebenfalls sehr zu begrüßen: Die hier in der Einleitung ausgeführte linguistische Beschreibung der Aufgaben der Kinder beim Schrifterwerb finden in den Tests nur eine unzureichende Berücksichtigung. Ebenso wird in ihnen nicht in Rechnung gestellt, dass die erhobenen Leistungen in einem Bezug auf die Unterstützung, die die Kinder erfahren haben, zu sehen sind. Es sind deshalb andere Testverfahren zu entwickeln, die linguistisch kontrolliert sind.

- *„1.3 Welche medizinischen Untersuchungs- und Testverfahren liegen aus den letzten zehn Jahren in deutschsprachiger Normierung vor und wie reliabel und valide können damit die Lese- und/oder Rechtschreibleistung bzw. die Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs gemessen werden?“*

Unter Teil 1.3 wird nach der Reliabilität und Validität medizinischer Untersuchungsverfahren für Aussagen über Lese- und Rechtschreibleistungen gefragt. Er thematisiert die Berechtigung der Diagnose sprachlicher Leistungen, die eine Disziplin (die Medizin) mit einem anderen Gegenstandsbereich als Sprache und mit einem vorwiegend auf die Wahrnehmung von pathologischen Abweichungen ausgerichteten Blick hat. Dieser fachfremde Blick verhindert häufig, dass Leistungen, die Kinder am Beginn ihrer Erwerbsprozesse erbringen, als vorläufige gesehen werden, also als Leistungen, die mit Hilfe einer adäquaten schulischen Unterrichtung präzisiert und ausgebaut werden können. Somit ist diese Frage im Kontext aller anderen Fragen als eine sehr zentrale zu sehen, stellt sie doch das Monopol fachfremder Disziplinen in der Diagnose und Therapie sprachspezifischer Beobachtungen in Frage: Die Beantwortung dieser zentralen Frage muss weitreichende Folgen für die Formulierung der Leitlinie und ihre Folgen für den Umgang mit den Phänomenen, die als Legasthenie beschrieben werden, haben.

Punkt 2 fragt nach der Wirksamkeit der bisherigen therapeutischen Maßnahmen. Hier zeigt sich bei der Analyse der Formulierung der Fragen, dass deren Prämissen ebenfalls dringend einer Korrektur aus linguistischer Perspektive bedürfen (s. 1). Die Kontrollen werden in nicht unerheblichem Maße Auswirkungen auf Untersuchungen, die durch diese Fragen angestoßen

werden sollen, haben. Diese Forderung betrifft vor allem die Punkte in 2.1 und 2.2²⁸, an die wiederum folgende Fragen anschließen:

- *„2.1 Wie wirksam sind symptom-spezifische Interventionen, kausale Interventionen, kombinierte (symptom-spezifische und kausale) Interventionen, alternative Interventionen und medikamentöse Behandlungen zur Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibstörung im Vergleich zueinander und im Vergleich zur Nichtbehandlung?“*

Welche Symptome werden als Indikatoren für eine Lese- und/oder Rechtschreibstörung angenommen?

Welche sprachbezogenen Grundlagen haben diese Zuschreibungen?

In welchem Maße finden die Instruktionen des Unterrichts zum Schrifterwerb bei den Interpretationen eine Berücksichtigung?

Welche Kausalitäten zwischen Interventionen und Wirkungen der Therapie werden auf welcher Grundlage angenommen?

Welche Interventionen sind vor welchem Hintergrund als „symptom-spezifisch“, als „kausal“ und als „alternativ“ zu bezeichnen?

- *„2.2 Wie wirksam sind die folgenden Interventionsmaßnahmen*
 - a. Rechtschreibtraining*
 - b. Morphologietraining*
 - c. Phonologietraining*
 - d. Training visueller Funktionen*
 - e. Training auditiver Funktionen*
 - f. Training audio-visueller Funktionen*
 - g. weitere wissenschaftliche Verfahren“*

Was wird als die sprachstrukturierende Grundlage eines „Rechtschreibtrainings“ angenommen?

Was ist die Differenz zwischen einem „Rechtschreibtraining“, einem „Morphologietraining“ und einem „Phonologietraining“ angenommen?

Aufgrund welcher Resultate und für welches Ausmaß wird angenommen, dass das (gegenstandsunspezifische) Trainieren psychischer („visueller“, „auditiver“, „audio-visueller“) Funktionen Auswirkungen auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten hat?

Welche „weiteren wissenschaftlich evaluierten Verfahren“ sind gemeint?

- *„2.3 Wie wirksam sind die oben genannten Interventionsmaßnahmen bei Einsatz im Primarbereich oder im Grundschulbereich zur Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung im Vergleich zueinander?
2.4 Wie wirksam sind Interventionen in Einzelsitzungen oder in Gruppen bezüglich der Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung von Kinder und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung im Vergleich zueinander?
2.5 Wie wirksam sind Interventionen zur Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung, die von folgenden Interventionsleitern*
 - a. Lehrern*
 - b. Gleichaltrigen/Mitschülern*
 - c. Eltern*
 - d. Forscherteam*
 - e. ausgebildeten Lerntherapeuten*
 - f. weitere Berufsgruppen, die an der Behandlung betroffener Kinder und Jugendlicher beteiligt sind*
 - g. Sonstige*

*mit Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung durchgeführt wurden im Vergleich zueinander?
2.6 Zeigen Interventionen zur Verbesserung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung bei betroffenen Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung eine Zunahme an Effektivität bei steigender Intensität der Förderung (Zahl der Fördereinheiten, Dauer der einzelnen Förderungen)?“*

Die Punkte 2.3 bis 2.6 sprechen organisatorische Aspekte der Förderung an. Inwieweit sie in einem Kontext mit der inhaltlichen Ausrichtung der Förderung stehen, ob sie überhaupt angesichts der inhaltlich weitgehend zu kritisierenden Ausrichtung der Förderung von Belang sind, kann sich nur empirisch unter gleichzeitiger Kontrolle weiterer Faktoren, vor allem der unterrichtlichen Präsentationen des Gegenstands, zeigen:

- Faktor Förderalter (Elementarbereich oder Grundschule)
- Faktor Gruppengröße in der Förderung
- Faktor Interventionsleiter (bei der Auflistung bleibt das Differenzierungskriterium für die einzelnen angeführten Gruppen unterbestimmt)
- Faktor zeitliche Intensivität der Förderung.

Unerwähnt bleibt bei der Formulierung der Frage die Notwendigkeit, grundsätzlich Zweifel an eine Praxis zu äußern, die Laien (Gleichaltrige/Mitschüler, Eltern, „weitere Berufsgruppen“) für die Förderung in einem Bereich einsetzt, dessen erfolgreiche Aneignung über Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung entscheiden kann.

Punkt 3²⁹, der pathologische Auffälligkeiten als Folge des schulischen Misserfolgs wahrnimmt, betrifft die linguistische Betrachtung nur indirekt. Aus ihrer Perspektive ist allerdings erneut auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass pathologische Auffälligkeiten, wenn sie im Zusammenhang mit schulischen Misserfolgen gesehen werden, auch in den Kontext eines wenig stützenden Unterrichts zu stellen sind. Das führt zu der Frage, ob bei einer lerntheoretisch und sprachlich adäquaten Unterrichtung pathologische Veränderungen in einem ähnlichen Ausmaß und in gleichen Erscheinungen zu beobachten sind, wie sie hier unter dem Terminus „Komorbidität“ zusammengefasst werden.

3. Resümee

Im Protokoll der 1. Sitzung des Steuerungsgremiums wird auf S. 4 darauf hingewiesen, dass „die Schlüsselfragen zum Bereich Therapie ... sich nur auf störungsbezogene Methoden zu Behandlung der LRS“ beziehen. Die Angaben zu den Datenbanken für die Literaturrecherche (ebd.) lassen erkennen, dass entsprechend ausschließlich medizinische, psychologische und pädagogische Literatur gesichtet wird. Die linguistische und die sprachdidaktische Diskussion und damit die Diskussion der Wirksamkeit der alltäglichen unterrichtlichen Praxis sowie – wiederum damit verbunden – die Frage nach der Möglichkeit einer Verursachung von Störungen durch den unterrichtlichen Alltag, vor allem durch die vielfach zu kritisierende Präsentation der Schrift im Unterricht, wird mit diesem Vorgehen ausgeblendet. Diese Schwerpunktsetzungen sind möglicherweise zu einem nicht geringen Teil der Tatsache geschuldet, dass die Sprachwissenschaft in der Vergangenheit nur sehr selten zu den Fragen, die hier verhandelt werden, Stellung bezogen hat.

Aus der Perspektive der derzeitigen Sprachwissenschaft, die seit einigen Jahrzehnten in dem Gegenstandsbereich Schrift intensiv forscht, ist es unumgänglich, dass die Schlüsselfragen um

²⁹ „3 Komorbidität

3.1 Welche Komorbiditäten können gemeinsam mit der Lese- und/oder Rechtschreibstörung bei betroffenen Kindern und Jugendlichen auftreten?

3.2 Welche Testverfahren können bei der Diagnostik der Lese- und/oder Rechtschreibstörung eingesetzt werden, um die unter Punkt 3.1 identifizierten Komorbiditäten bei Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung zu erkennen?

3.3 Welchen Einfluss haben die unter Punkt 3.1 identifizierten Komorbiditäten auf den Verlauf der Lese- und/oder Rechtschreibstörung bei Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung?

3.4 Welchen Einfluss haben die unter Punkt 3.1 identifizierten Komorbiditäten auf den Erfolg von Interventionen zur Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung bei Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung?

3.5 Welche Interventionsmaßnahmen zur Steigerung der Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeit eignen sich besonders für Kinder und Jugendliche mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung und zusätzlicher Komorbidität?“

generelle sprachanalytische und sprachdidaktische Fragestellungen erweitert werden. Diese Präzisierung muss die hier mehrfach als notwendig herausgestellten Folgen haben, dass die Prämissen des Konsens, auf denen die Analysen, Beschreibungen, Interpretationen und Therapien der Phänomene, die mit dem Attribut „lese- rechtschreibschwach“ derzeit beschrieben werden, überprüft werden. Dabei wird es zugleich zu einer Neubewertung des Anteils des schulischen Unterrichts an dem, was als Auffälligkeiten definiert wird, kommen. Welche Konsequenzen für den Fall, dass hier eine hohe Korrelation festzustellen ist, zu ziehen sind, wird kurzfristig für die Formulierung der Leitlinie, langfristig seitens der Bildungspolitik zu diskutieren sein. In diesen Diskussionszusammenhängen wird ebenfalls die Frage zu behandeln sein, welchen Stellenwert Disziplinen in dem angesprochenen Kontext haben können, die den Gegenstand, dessen Erwerb verhandelt wird, fachfremd gegenüberstehen.

Seitens der Sprachwissenschaft besteht ein großes Interesse, an dieser Diskussion intensiv mitzuwirken.

Literaturverzeichnis:

- Artelt, C.; Baumert, J.; Julius-McElvany, N.; Peschar, J. (2004): Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. – PISA Konsortium Deutschland.
- Berman, R.; Verhoeven, L. (2002): Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities in speech and writing. Amsterdam: Benjamins.
- Bernasconi, T.; Hlebec, H.; Reißig, T. (Hrsg.) (2011): Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht. In: Bredel, U.; Reißig, T.: Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmansweiler: Schneider. 496-508.
- BMBF (2008): Referenzrahmen zu altersspezifischer Sprachaneignung. Bonn/Berlin: BMBF.
- Bos, W.; Lankes, E.-M., Prenzel, M. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.
- Bredel, U., Siebert-Ott, G.; Thelen, T. (Hrsg.) (2004): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmansweiler: Schneider.
- Bredel, U. (2011): Interpunktion. Heidelberg: Winter.
- Dehn, M.: Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seetze: Kallmeyer.
- Fox, A. (2002): Prosodic features and prosodic structure: The phonology of suprasegmentals. Oxford: Oxford Univ. Press.

- Günther, H.; Ludwig, O.; Baurmann, J. u. a. (1996): *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter.
- Hinney, G. (2011): Was ist Rechtschreibkompetenz. In: Bredel, U.; Reißig, T. (Hrsg.) (2011): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Liberman, M.; Prince, A. (1977): On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, 8, 249-336.
- Maas, U. (2001): Spracherziehung für die heutige Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge* 2, 393-398.
- Maas, U. (2006): *Phonologie*. Göttingen: V&R.
- Maas, U. (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Morgan, J. L.; Demuth, K. (1996): Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neubauer, A.; Stern, E. (2007): *Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Goldmann.
- OECD (2001): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olsen, D. (1985): *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (2000): *Wörter und Regeln: Die Natur der Sprache*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Prange, Kl. (2002): Lesen lehren. Zum Kerngeschäft des Schulunterrichts. In: *Lehren und Lernen* 2002/H. 1, 3-7.
- Pompino-Marschall, B. (2003): *Einführung in die Phonetik* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Röber, Chr. (2010): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen*. Hohengehren: Schneider.
- Röber, Chr. (2011a): Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung. In: Bredel, U.; Reißig, T.: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Hohengehren: Schneider.
- Röber, Chr. (2011b): Ermittlung rechtschreibsprachlicher Kompetenz. In: Bredel, U.; Reißig, T. (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 509-545.
- Schwitalla, J. (2006): *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung* (3. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Seidel, W. (1994): Rhythmus, Metrum, Takt. In: Blume, F. (Hrsg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 257-317.
- Selkirk, E. (1984): *Phonology and syntax. The relation between sound and structure*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Spiekermann, H. (2000): *Silbenschnitt in deutschen Dialekten*. Tübingen: Niemeyer.
- Thelen, T. (2002): Schrift ist berechenbar. In: Röber-Siekmeyer, Ch.; Tophinke, D.: *Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tophinke, D. (2002): Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Ch.; Tophinke, D.: *Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Treiman, R. (1992): The Role of Intrasyllabic Units in learning to read and spell. In: Gough, P.B. (Hrsg.): *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vennemann, T. (1988): Preference laws for syllable structure and the explanation of sound change. Berlin: De Gruyter.
- Whalley, K.; Hansen, J. (2006): The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wiese, R. (1996): *The phonology of German*. Oxford: Clarendon.