

SAL-Tagung, Freitag 20. November 2009: Illetrismus – Bezüge zur Logopädie

Katharina Leemann

Illetrismus: Phänomen – Bekämpfung

Es freut mich sehr, dass ich als Pionierfrau das Eröffnungsreferat dieser Tagung halten darf. Von 1986 bis 1988 leitete ich zusammen mit einem Germanisten den Pilotkurs "Lesen und Schreiben für Erwachsene" in der Schweiz. Diese Erfahrung und die damals beginnende intensive interdisziplinäre Auseinandersetzung prägten mich und hinterliessen verschiedene Spuren. Es ist völlig klar, dass Illetrismus weit mehr umfasst als bloss sichere Rechtschreibkompetenz. Dennoch konzentriere ich mich im zweiten Teil meines Referats auf den Aufbau der Rechtschreibkompetenz. Ich begleite bis heute Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf dem Weg zur Schrift, erteile seit Jahren Lehrerfortbildungen zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz und habe Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet. Meine zentralen Fragen sind: Wie kommen möglichst viele Kinder zur Rechtschreibkompetenz? Wie gelingt es künftig der Schule besser, dass die Schulabgängerinnen und Schulabgänger ausreichend lesen und richtig schreiben können? Was hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert, wenn immer weniger dieses Ziel erreichen?

Früher mussten die Kinder täglich von der Wandtafel abschreiben, dies über Wochen, Monate und Jahre hinweg. Die Lehrpersonen waren streng, sie verlangten, dass das Abgeschriebene richtig in den Heften stand. Daneben wurden regelmässig Diktate geschrieben. Und heute? Die Kinder bekommen ihre Unterlagen meist schriftlich ausgehändigt, sie schreiben kaum mehr ab. Der Umgang mit Diktaten ist äusserst unterschiedlich (Diktate als Teil des Verfahrens beim Übertritt in die Oberstufe bis zu Verbot für Diktate zur Notengenerierung). Welche Zugänge führen also heute zum Ziel? Dass sich die Lehrpersonen ernsthaft und seriös engagieren, weiss ich. Nur, was läuft schief, wenn trotzdem immer mehr Kinder Lese- und Rechtschreibprobleme haben? In meinem Referat will ich einige meiner wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassen und Antworten auf diese Fragen geben.

Ein herausforderndes Fallbeispiel eines Schulabgängers soll den weiteren Gedanken vorangestellt werden:

Langeweile

Ein Bauernkind das immer seinem Vater half
im Stall, ~~das~~ auf dem Feld. war dem Kind egal, solange
es etwas zu tun hatte. ~~es~~ Doch eines Mittags gab es
keine Arbeit da nun der Bauer sah den Sohn einen
Traktor wand für in den Wald er für und und für,
doch plötzlich ein Klappern ~~er~~ und der Traktor blieb stehen.
Der Junge hatte keine Ahnung wo er war ~~er~~ ~~suchte~~
suchte Hilfe er ging vom Traktor fort und suchte ein Haus ~~das~~
doch er fand keins. ~~er~~ Er wollte zurück zum Traktor
aber doch der fand er auch nicht. Also beschloss er
selber eine Art heute zu leben doch das wollte nicht...

Rolfs Rechtschreibschwierigkeiten gegen Ende seines 9. Schuljahres waren enorm (erster Text). Während Jahren halfen ihm die Schulung im Klassenunterricht und die zusätzlichen Fördermassnahmen nur wenig. Er selbst schätzte seine Fähigkeiten in der Rechtschreibung so ein: „Eher Schwach. Ich verstehe die einzelnen Gründe nicht, wiso man etwas so schreibt.“ Diese Selbsteinschätzung ist sehr präzise und bringt sein Problem auf den Punkt. In der Abklärung konnten basale Auffälligkeiten ausgeschlossen werden, und im Rechtschreibtest erreichte er einen Prozentrang von 0,04. Da er trotz dieses Prozentrangs erstaunlicherweise weder resigniert noch traumatisiert war, erwies sich die Arbeit mit Rolf als einfach. Er war motiviert und an den Sachzusammenhängen interessiert, was in seinem Alter nicht selbstverständlich ist. Parallel zum 10. Schuljahr kam er anfangs wöchentlich, später vierzehntäglich in die Lerntherapie. Er erarbeitete sich das nötige Wissen über die Struktur und die Gesetzmässigkeiten unserer Schrift, lernte die elementarsten Regeln kennen, eignete sich konsequent einen Grundwortschatz an, erwarb effiziente Lernstrategien und liess all dieses Wissen in die Überarbeitung seiner Texte einfließen. Nach nur 25 Doppellektionen war das Ziel für Rolf erreicht und er fühlte sich gewappnet für die Berufsschule (zweiter Text).

Die drei Söhne

Nacherzählung

Drei Frauen gingen am Dorfbrunnen Wasser holen. Nicht weit davon entfernt sass ein alter Greis. Die erste Frau sagte: „mein Sohn ist so geschwind, er läuft allen davon.“ Die zweite Frau sagte: „mein Sohn singt so schön wie eine Nachtigall!“ Als die dritte Frau schwieg, fragten die anderen zwei: „warum lobst du deinen Sohn nicht?“ Da antwortete sie: „mein Sohn hat nichts an oder in sich, das ich loben könnte!“ Die drei Frauen füllten die Eimer und liefen nach Hause, der alte Greis lief langsam hinter her. Als die Finger schmerzten und die Eimer schwer wurden, machten sie eine Pause.

Es ist mir bewusst, dass dies ein ausserordentliches Beispiel ist, ein Beispiel, das zu denken gibt. Wie hätte sich Rolf beruflich und privat weiterentwickelt, wenn es ihm nicht gelungen wäre, seine Rechtschreibkompetenz noch rechtzeitig in Ordnung zu bringen? Und, was mich weiter beunruhigt: Rolf ist kein Einzelfall, dieser Situation begegne ich sehr oft in meiner Praxis. Wie kann dies die Schule von Grund auf vermeiden? So lange der Mensch selbst schreiben muss, der Computer nicht per Diktat schreiben kann, haben wir den Lernenden den Weg im Buchstabendschungel zu zeigen.

Phänomen des Illettrismus

Recht auf Bildung

In den 1940er Jahren proklamierten die Vereinten Nationen in der Erklärung der Menschenrechte das "Recht auf Bildung", da sozialer und ökonomischer Fortschritt ohne breite Bildung nicht möglich sind. Man ging davon aus, die obligatorische Schulpflicht müsse den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben/ Rechtschreiben und Rechnen garantieren.

Ende der 1960er Jahre wurde erkannt, dass in den meisten Industrienationen, so auch in Westeuropa, viele Erwachsene die Kulturtechniken trotz allgemeiner Schulpflicht nicht ausreichend beherrschen. Es ist ihnen dadurch unmöglich, sich im privaten und beruflichen Alltag selbständig, initiativ, selbstbewusst und erfolgreich zu bewegen. Die UNESCO bezeichnete diese Menschen damals als "funktionale Analphabeten" im Gegensatz zu den eigentlichen Analphabeten, die nie eine Schule besuchen konnten. „Funktionale Analphabeten sind nicht in der Lage, sich erfolgreich bei all jenen Aktivitäten zu engagieren, die normalerweise in einer Kultur oder einer Gruppe Lese- und Schreibfähigkeit voraussetzen“ (Unesco 1969). Oder anders formuliert: Funktionale Analphabeten funktionieren nicht so in ihrer Gesellschaft, wie sie das laut Bildungskonzept eigentlich müssten, da sie die gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache in allen Arbeits- und Lebensbereichen unterschreiten. Das Erstaunen damals war gross, erste Massnahmen wurden gefordert und lanciert (Grissemann 1984 und Leemann Ambroz 1990 und 1996).

Bedeutung und Stellenwert der Kulturtechniken

Zahlreiche Studien belegen den gesellschaftlichen Stellenwert des Lesens und Schreibens. Guthrie und Greaney (1991) wiesen vor fast zwanzig Jahren nach, dass sich Erwachsene damals im Durchschnitt etwa 2 ½ Stunden pro Tag mit schriftlichem Material beschäftigen, dies vorwiegend im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit. Heute wird diese Zeitdauer wohl noch überschritten, da es kaum mehr Arbeitsplätze gibt, wo man nicht lesen und/oder schreiben muss. Auch die betrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten sind zunehmend mit Weiterbildung und schulischen Zusatzqualifikationen verbunden. Für potentiell geeignete Mitarbeitende mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ist diese Situation sehr schwierig und frustrierend. Sie sehen sich oft gezwungen, mit irgendwelchen Scheinargumenten auf ihre Aufstiegsmöglichkeiten zu verzichten, obwohl sie dazu eigentlich fähig wären.

Fragt man Betroffene nach der Bedeutung der Kulturtechniken, ist ihre Aussage in der Regel klar. Für sie ist es wichtig, ja zum Teil gar existentiell wichtig, richtig lesen und schreiben zu können, haben sie doch am eigenen Leib erfahren, dass die Schriftkompetenz eine zentrale Rolle spielt im Selektionsprozess unserer Schulen und in Bezug auf die beruflichen Möglichkeiten. Betroffene, die einen Kurs "Lesen und Schreiben für Erwachsene" besuchen, beabsichtigen oft, sich ihren Fähigkeiten und ihrer Intelligenz entsprechend beruflich zu verändern. Viele Teilnehmende sind in der Regel auch tief verunsichert, ob sie dumm seien, und wollen sich und ihrer Umgebung beweisen, dass dem nicht so ist.

Annahmen zum Illettrismus in der Schweiz

Mittlerweile hat man den Begriff des funktionalen Analphabetismus ersetzt durch die weniger diskriminierende Bezeichnung Illettrismus. Die Gründe zur Entstehung von Illettrismus in den hoch entwickelten Industrienationen sind komplex. Meist treffen ungünstige familiäre, persönliche und schulische Bedingungen zusammen (Fuchs-Brüninghoff 1986, Füssenich 1993).

Aufgrund einer Erhebung in der Deutschschweiz vermutete Grissemann schon 1984, dass 20'000 bis 30'000 Erwachsene in der Schweiz den gesellschaftlichen Minimalanforderungen ans Lesen und Schreiben nicht genügen können. Er nimmt an, dass die Betroffenen am Ende ihrer Schulzeit zwar über gewisse Kompetenzen verfügen, diese aber aus Angst vor Diskriminierung später kaum mehr anwenden und so mit der Zeit teilweise wieder verlernen. Dies erhöht ihre Unsicherheit im Umgang mit Schrift, was weiteres Ausweichen bewirkt. Ein unheilvoller Teufelskreis wird so in Gang gesetzt mit all seinen Folgen: Angst vor dem Entdecktwerden, Abhängigkeit von schriftkundigen Menschen oder vom Korrekturprogramm des Computers, das längst nicht alle Fehler findet, Ausgrenzung aus gewissen Lebensbereichen usw.

Laut Schätzungen des "Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben" (www.lesenschreiben.ch) ist Illettrismus in der Schweiz wesentlich häufiger als ursprünglich vermutet wurde. Demnach können heute in der Schweiz rund 800 000 Erwachsene nicht oder nur ungenügend lesen und schreiben. Von diesen Betroffenen sind rund 365 000 in der Schweiz aufgewachsen und haben die obligatorische Schulzeit hier verbracht. Die sozialen und volkswirtschaftlichen Kosten dieser Realität belaufen sich laut Berechnungen auf über eine Milliarde Franken pro Jahr.

Dietiker/Grossenbacher (2004) weisen darauf hin, dass Erwachsene mit Lese- und Rechtschreibproblemen mit Schuld- und Schamgefühlen zu kämpfen haben. Sie kritisieren zudem die Tabuisierung dieses Themas in der Gesellschaft und meinen: „Dies mag ein Stück weit erklären, weshalb das doch seit einiger Zeit bekannte Problem nicht längst eine breit angelegte politische Strategie gegen den Illettrismus ausgelöst hat“ (Dietiker/Grossenbacher 2004, S. 17). Der "Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben" verlangte nun am 9. September 2009, am Unesco-Welttag der Alphabetisierung, ein breit angelegtes Aktionsprogramm im Bereich der Grundbildung.

Fallbeispiel

Kurt war 43-jährig, als er den Kurs "Lesen und Schreiben für Erwachsene" besuchte. Wie die meisten Erwachsenen mit Rechtschreibschwierigkeiten beherrschte er die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, wenn er in Ruhe schreiben konnte. Sein orthografisches Wissen dagegen war wenig entwickelt. Der erste Text, eine Bildbeschreibung, entstand 1986 beim Abklärungsgespräch. Seit fast dreissig Jahren hatte Kurt nie mehr in Gegenwart einer anderen Person zu schreiben gewagt. Für ihn war diese Schreibsituation äusserst belastend und er geriet dadurch in einen erhöhten Stresszustand. Seine Verstösse gegen die Phonologie sind als Ausdruck dieses Stresszustandes zu deuten, denn bei der Überprüfung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen stellte sich heraus, dass er das ganze deutsche Lautrepertoire beherrschte.

Ties ist eine unordnung
 hier findet man nichtz.
 Der hat den schbruch auch
 noch nie gehört, jedes ding
 an seinen ort erspart
 viel mühe und bösewo
 word, und auser dem kann
 man hier nich Harbeiden
 höchstns noch umfall machen.
 Schade um den raum, mid
 eneirn bar regalen hets
 man wieder bloz.

Gezielte Massnahmen können den Lernprozess grundsätzlich in jedem Alter weiter führen. Der Begleitbrief von Kurt zur Anmeldung für das zweite Kursjahr (zweiter Text) zeigt eindrücklich, wie sich Kurts Schriftbild in der Zwischenzeit verändert hat:

Sali Andreas,

ich hoffe du kannst dich in den Ferien ein wenig erholen von uns. Ich habe auch Ferien, aber nur eine Woche, die leider morgen schon wieder vorbei ist. Ich schicke dir die Anmeldung für das zweite Kursjahr. Über das ich sehr froh bin, denn du kennst ja Joseffli! Der braucht lange bis das Vertrauen zu anderen Menschen hergestellt ist. Die Angst und das Misstrauen zu den Mitmenschen habe ich 40 Jahre lang und das kann man nicht in ein paar Monaten abbauen. Heute weiss ich,

dass man sein wirkliches "Ich" vorzeigen muss, um frei zu sein, um nicht mit dem Stein im Magen durch die Welt zu gehen. Ich glaube, dass ich das schreiben auch noch lobene, wenn's auch ein wenig länger geht. Ich wünsche dir eine schöne Zeit, und Grüsse dich herzlich

Der Text "Sehnsucht" lässt uns erahnen, wie sensibel und differenziert Kurt ist:

Sehnsucht

Mein Vater war ein harter Mann –
 aber nur äusserlich,
 wie das eben früher war.
 Da war Zärtlichkeit fast wie Schwäche.
 Doch manchmal beim Spazieren
 hielt er mir die Hand.
 Sie war rau und warm.
 Ich fühlte mich wohl und geborgen.
 In vielen Momenten in meinem Leben
 sehne ich mich nach seiner Hand.

Er litt unter den jahrelangen Misserfolgen in der Schule, musste mehrmals repetieren und erinnerte sich sein ganzes Leben lang an die massiven Beleidigungen durch einen seiner Lehrer. Im Kurs schrieb er: „Ich zweifelte an meinem Verstand. Aber ich sagte mir, wenn ich nicht normal wäre, würde ich nicht unter einer solchen Behandlung leiden. So kam ich, ohne richtig schreiben und lesen zu können, aus der Schule. Als erstes zerriss ich das Zeugnis. Ich wollte die Schulzeit verdrängen und vergessen.“

Kurt arbeitete fast dreissig Jahre lang als Staplerfahrer in einem grossen Konzern. Nach mehrjährigen Kursbesuchen verbesserten sich seine Lese- und Rechtschreibfähigkeiten derart, dass er sich sicher genug fühlte und den Mut fand, sich im gleichen Betrieb beruflich zu verändern. In seinen letzten Arbeitsjahren erledigte er sämtliche Postein- und -ausgänge des Betriebes, das heisst, seine Arbeit bestand vor allem aus Lesen und Schreiben. Dies erfüllte ihn mit grosser Genugtuung und er erlebte diesen beruflichen Aufstieg wohl als eine gewisse Wiedergutmachung für sein erlittenes Leid während der Schulzeit mit allen Folgen für das private und berufliche Leben.

Bekämpfung des Illettrismus

Wie die Zahlen des „Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben“ eindrücklich, ja erschütternd belegen, ist es der Schule bis heute nicht gelungen, faktisch allen Lernenden im Verlaufe der elf Jahre die nötigen Minimalkompetenzen im Lesen und Schreiben/Rechtschreiben zu vermitteln. Die Zahlen deuten viel mehr unmissverständlich darauf hin, dass dies ihr immer weniger gelingt. Gleichzeitig steigen die gesellschaftlichen Anforderungen im Schriftbereich weiter an, nicht zuletzt im Zusammenhang mit der kompetenten Nutzung der elektronischen Medien.

Zur Bekämpfung des Illettrismus schlägt der Bericht von Vanhooydonck/Grossenbacher (2002) eine Doppelstrategie vor: einerseits gezielte Angebote zur Alphabetisierung, andererseits Massnahmen zur Prävention:

Gezielte Angebote zur Alphabetisierung

Heute haben sich drei Angebote für unterschiedliche Lebensphasen nach der obligatorischen Schulzeit etabliert:

- Kurse „Lesen und Schreiben für Erwachsene“:

In den meisten Schweizer Kantonen existieren Vereine „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ (www.lesenschreiben.ch), die Kurse für Erwachsene anbieten, welche ihre Schriftkompetenz von Grund auf festigen wollen. Viele Betroffene sind selber wieder Eltern von schulpflichtigen Kindern. Besonders sie zu unterstützen ist sinnvoll, damit sie ihre Kinder möglichst unbelastet auf deren Lernweg begleiten können.

- Kurse für Rekruten:

Im Rahmen der Aushebung für die Rekrutenschule erfasst die Schweizer Armee junge Erwachsene, welche durch ihre mangelnden Lese- und Rechtschreibkompetenz auffallen, und bietet ihnen während der militärischen Grundausbildung an, drei

mal drei Tage einen Kurs "Lesen und Schreiben" zu besuchen. Der Kurs verfolgt zwei Ziele: Er sollte dazu beitragen, dass die Rekruten den militärischen Alltag möglichst selbständig bewältigen können. In Zusammenarbeit mit dem "Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene" sollen die gemachten positiven Erfahrungen mit der Schrift die Teilnehmenden überdies zu einem Kursbesuch nach den Rekrutenschule motivieren.

- Lernangebote für Gymnasiastinnen/Gymnasiasten und Lehrlinge – am Beispiel des Kantons Zürich:

Gymnasiastinnen/Gymnasiasten und Lehrlinge im Kanton Zürich, die ausgewiesene Lese- und/oder Rechtschreibprobleme haben, erhalten bis zum 20. Lebensjahr vom Amt für Jugend und Berufsberatung durch befugte Logopädinnen und Logopäden unterstützende Fördermassnahmen (www.lotse.zh.ch). Die Handhabung von Förderbedarf Jugendlicher aus andern Kantonen ist zum Teil ähnlich geregelt, zum Teil sind diese Leistungen jedoch gestrichen worden. Eine Klärung vor Ort ist nötig.

Ziel all dieser Angebote ist es, die Jugendlichen und Erwachsenen so in ihren Grundkompetenzen zu befähigen, dass sie im beruflichen und persönlichen Lebensalltag ohne Belastungen zurechtkommen. Inhaltlich geht es primär um die Vermittlung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Je nach Grad der Traumatisierung sind jedoch psychotherapeutische Interventionen unumgänglich, um die Sekundärsymptomatik so weit aufzuarbeiten, dass Lernen wieder möglich wird.

Massnahmen zur Prävention

Hier seien nur kurz einige Massnahmen skizziert, um die Bandbreite anzudeuten, in der heute Präventionsmassnahmen geplant und umgesetzt werden. Anschliessend möchte ich genauer auf den Erwerb der Rechtschreibkompetenz im Rahmen der obligatorischen Schulzeit eingehen.

Zweierlei präventive Massnahmen zeichnen sich ab:

- Ausserschulische Betreuungsangebote, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Jugend- oder Freizeitzentren und Bibliotheken sowie der Einbezug bildungsferner Eltern usw. sollen die Entstehung von Illettrismus verhindern helfen.
- Auch in der Schule selbst setzen heute präventive Massnahmen an: Anpassungen im Vorschul- und Einschulungsbereich, vermehrte Sprachförderung von Jugendlichen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, Förderung der Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen usw.

Gelingender Rechtschreibunterricht

Vorbemerkungen

Die erste PISA-Studie hat breit aufhorchen lassen. Seither reden alle über die mangelhaften Lesekompetenzen. Das Positive an diesem Aufschrei ist, dass nun viel wertvolle Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet wird und die Schule davon profitiert. Die Rechtschreibung wurde nicht erfasst und eine öffentliche Diskussion der Missstände in diesem Bereich fehlt leider bis heute weitgehend. Da die Störanfäll-

ligkeit beim Erlernen der Rechtschreibung grösser ist als beim Erlernen des Lesens, beschränke ich mich in den folgenden Ausführungen auf die Rechtschreibung. Der Themenkatalog, den die Schule erfüllen muss, ist heute bereits mehr als befrachtet. Die politischen Entscheidungsträger an oberster Stelle kommen aber nicht darum herum, Prioritäten zu setzen und klar zu deklarieren, welchen Stellenwert die Kulturtechniken in unserer Schule haben sollen. Nur so findet deren Vermittlung das nötige Gewicht und den nötigen Platz in den neuen Lehrplänen und die entsprechend notwendigen Zeitfenster in der Schule. Dass in der Deutschschweiz über viele Jahre hinweg mit Sprachbüchern gearbeitet wurde, in welchen kaum Übungsmaterial zur Erarbeitung der Rechtschreibkompetenz zu finden war, muss für immer der Vergangenheit angehören und gehört heute auch der Vergangenheit an. Lernprozesse sind immer auch über Schulbücher steuerbar.

Belastende persönliche und familiäre Faktoren kann die Schule nur begrenzt beeinflussen, schulisch bedingte Schwierigkeiten dagegen darf es in Zukunft nicht mehr geben. Die grosse Anzahl Illettristen, welche der Schweizer Dachverband vermutet, ist ein bitteres Mahnmal und eine klare Aufforderung an alle Schulstufen, die Qualität des Rechtschreibunterrichts zu verbessern und zu optimieren.

Vermittlung der Rechtschreibkompetenz

Ich setze grosse Hoffnungen in die Neuorganisation der Schule als einem Kompetenzzentrum auf hohem Niveau und in die Neugestaltung der verbindlichen Lehrpläne. Die Anforderungen an die verschiedenen Rollenträger sind hoch, die inhaltlichen Schwerpunkte zum Teil modifiziert. Gerade die Integration der Legasthenietherapie in die Regelschule hat die konkrete Arbeit für alle Lehrpersonen anspruchsvoller gemacht, Logopädinnen und Logopäden beispielsweise sind im neuen Schulmodell vermehrt mit der Vermittlung der Schriftkompetenzen konfrontiert.

Heute liegt genug theoretisches Wissen über die Lerngegenstände Lesen und Schreiben vor, entwicklungspsychologische Stufenmodelle zum Erwerb der Lese- und Schreibstrategien stehen zur Verfügung (z.B. Günther 1986) und die nötigen Organisationsstrukturen sind vorhanden. Ein professionell organisierter, gelingender Rechtschreibunterricht zeichnet sich durch folgende Faktoren aus, die vor allem für Kinder mit erschwerten Lernbedingungen bedeutsam sind:

Sprachbewusstheit:

Bosch sprach schon 1937 davon, dass die Sprache zum Objekt werden muss, damit Reflexion über sie möglich ist. Die heutigen Begriffe "phonologische Bewusstheit" und "orthografische Bewusstheit" besagen, dass diese beiden Kernkompetenzen ausdrücklich geschult werden müssen. Die Kinder sollen befähigt werden, ihrem aktuellen Entwicklungsstand gemäss über die Rechtschreibung zu sprechen. Wissen ist dann bewusst, wenn es der Sprache zugänglich ist, wenn Lernende in der Lage sind, die erkannten Zusammenhänge zu verbalisieren. Zur Sprachbewusstheit gehören demzufolge immer auch die nötigen metasprachlichen Begriffe (z.B. Laut, Buchstaben, Vokal, Wort, Wortbaustein, Satz usw.). Sie helfen mit, die Schreibweise der Wörter zu durchschauen und das eigene Schreiben zu kontrollieren.

Reduktion der Komplexität:

Nehmen die Kinder die neun wichtigsten Themenbereiche der Rechtschreibung bewusst wahr, reduziert sich die Lernmenge radikal. Sechs von ihnen beruhen auf dem morphematischen Prinzip und lassen sich durch klare Regeln vermitteln. Diese Regeln definieren die Schreibweise der meisten Wörter, wie das folgende Beispiel aus dem Lehrgang "Grundbausteine der Rechtschreibung" (Leemann Ambroz 2008 a, Lösungsheft S. 33) veranschaulicht. Es zeigt sich, dass die Anzahl der unumgänglichen Lernwörter (L) in der deutschen Schrift ein überschaubares Mass hat (ungefähr 300 Wörter). Alle übrigen Wörter schreibt man richtig, wenn man die grundlegende Regel anwendet.

3 3 3
/All/es /Sperr/müll/ ?

3 1, 3 1, 5a 3 3 4 4 1/2/3 5f 1, 5a
/Uns/er /Post/bot/e /komm/t /immer/ /auf/ /ein/em /ält/eren /Fahr/rad/.

1, 5a 1, 3 1, 3 5f/L 5c 6 1/L, 3 4
/Jed/en /Morg/en /strampel/t /er/ /die/ /Strass/e hinauf /und/ ver/teil/t

1, 4 1, 3 3 1, 5c 5c 1/L, 3 1, 3 1, 3 6
/Zeit/schrift/en, /Rech/nungen, /Lieb/es/brief/e /und/ /Post/kart/en/grüss/e

4 3 1, 3
/aus/ /all/er /Welt/ ...

Legende:

- 1: Verlängerungsregel
- 2: Ableitungsregel
- 3: Kürzungsregel
- 4: Doppellautregel
- 5: Dehnungsregeln
- 6: Scharf-s-Regel
- L: Lernwort, widerspricht der erwähnten Regel

Zentral wichtig scheint mir der Hinweis von Piaget (1980), dass abstrakt-logisches Denken ab 10, 11 Jahren möglich ist. Explizites Regeltraining ist also erst ab der 5. Klasse durchzuführen, wenn ein Scheitern vermieden werden soll.

Isolierter Rechtschreibunterricht:

Ein systematisch aufgebauter, kontinuierlich und isoliert durchgeführter Rechtschreibunterricht während der ganzen Schulzeit lenkt die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler direkt auf den formalen Aspekt der Schriftsprache. Das hilft ihnen, klar zwischen den formalen und den inhaltlichen Aspekten der Schrift zu unterscheiden. Denken sie z.B. bloss inhaltlich über die Verschriftung der Wörter "die Blüte" und "es blühte" nach, so muss ihnen deren unterschiedliche Schreibweise will-

kürlich und unlogisch erscheinen. Die Logik wird nur dann nachvollziehbar, wenn die Kinder die formalen Zusammenhänge durchschauen.

Hierarchischer Aufbau:

Ein hierarchisch aufgebauter Rechtschreibunterricht ermöglicht es jedem Kind, schrittweise die nötigen Einsichten zu erarbeiten und zu automatisieren und so vom einfachen, lautgetreuen Schreiben zum Schreiben in der ganzen Komplexität zu kommen. Den Lehrpersonen ermöglicht ein hierarchischer Aufbau, jedes Kind mit dem nötigen Überblick auf seinem individuellen Weg hin zur Schriftkompetenz zu begleiten. Durch die Hierarchie ist zu jedem Zeitpunkt des Lernprozesses die korrekte Verschriftung bestimmter Wörter definiert. Deshalb kann und soll die Lehrperson von den Kindern auch verlangen, dass sie ihr erworbenes Wissen auch tatsächlich anwenden. Nur so wird Transfer möglich von Wissen zu Können.

Lernen im Dialog:

Valtin (2000, S.16) schreibt: „Beim Lesen- und Schreibenlernen muss das Kind die Einsichten in die Sprache, welche die Erfinder des Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und für sich neu entdecken“. Das Faszinierende am Vermitteln der Rechtschreibkompetenz ist ja nicht die Rechtschreibung, sondern das Beobachten der Kinder, was sie wie wahrnehmen und interpretieren. Der Erwerbsprozess der Rechtschreibung ist anspruchsvoll und störanfällig, weil man sich so leicht im Detail verlieren kann. Im klärenden Gespräch erkennen Lehrpersonen, ob das einzelne Kind die Zusammenhänge erfasst hat und die Schreibweisen sicher begründen kann. Findet diese Klärung nicht statt, nehmen die Lernenden falsche Meinungen über die Sachzusammenhänge in ihr Erwachsenenleben mit und scheitern an ihnen auch über die Schulzeit hinaus. Im Gespräch mit erwachsenen Klienten erlebe ich dies immer wieder.

Lernen am Erfolg:

Die einzelnen Ziele sind als Minimalziele zu definieren, damit möglichst viele Kinder sie erreichen können. Die Arbeit mit Minimalzielen stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um den Kindern ein Lernen am Erfolg zu ermöglichen, auch Kindern mit erschwerenden Lernbedingungen. Lernpsychologisch ist das Vermeiden von Misserfolg ganz entscheidend dafür, dass der Erwerb unserer komplexen Rechtschreibung gelingt. Es ist nicht wichtig, dass die Kinder möglichst schnell richtig schreiben lernen, es ist nur wichtig, dass es möglichst alle Kinder richtig lernen. Lernerfolg stützt die Motivation für diese anspruchsvolle und langjährige Lernarbeit.

Individualisierung:

Individualisierung in diesem Kontext muss heissen, dass jedes Kind den Lernweg in seinem individuellen Tempo und in der nötigen Zeit mit individuellen Hilfen gehen kann. Früher bekamen fast ein Drittel der Kinder im Rahmen der Legasthenietherapie ein grosszügiges Zeitgefäss, um individuell an ihrer Schriftkompetenz zu arbei-

ten. Dieses Zeitgefäss ist heute in der Schule zu integrieren, eine Stunde pro Woche ist für den kontinuierlichen Rechtschreibunterricht zu reservieren. Viele Kinder werden jedoch nie so viel Lernzeit benötigen. Individualisierung als Arbeit an individuellen Fehlern ohne Bezug zum Gesamtsystem der deutschen Schrift birgt jedoch die Gefahr in sich, zufällig zu sein und zur "Pflasterlipolitik" zu verkommen, wie das Fallbeispiel von Rolf sehr eindrücklich zeigt.

Selbstkontrolle:

Je konsequenter das vermittelte Wissen in die Schreibpraxis integriert wird, desto rascher lässt sich die Stufe automatisierten richtigen Schreibens erreichen. Der Aufbau von Automatismen im Regelbereich hängt weitgehend ab von der Haltung und vom Verhalten der Schreibenden ihren Texten gegenüber. Aus diesem Grund besteht ein wichtiges Element des Rechtschreibunterrichts darin, dass die Lernenden ihre Texte stets selbst konsequent selber kontrollieren gemäss ihrem aktuellen Wissensstand. Viele Kinder empfinden diese Forderung als mühsam und anstrengend, denn sie verlangt viel Disziplin. Doch anders lässt sich die erwünschte Haltung nicht aufbauen. Kontrolliertes Schreiben beruht in erster Linie auf automatisierten Verhaltensmustern sowie geeignete Arbeits- und Lerntechniken. Das konsequente Einfordern des Rechtschreibwissens ist deshalb auch eine Frage der Erziehung.

Förderdiagnostische Begleitung:

Die förderdiagnostische Begleitung ab Beginn ist heute integrierter Bestandteil der Förderung. In der Grundstufe lassen sich mittels verschiedener Screenings Basiskompetenzen überprüfen (z.B. Hartmann/Dolenc 2005, Jansen et al. 1999), welche für das Gelingen des Lernprozesses entscheidend sind. Zeigen sich Auffälligkeiten, bekommen die Kinder ab Beginn die nötigen Hilfen, damit auch sie sich erfolgreich am Lernprozess beteiligen können. Die Orientierung an Minimalzielen während der Schulzeit ermöglicht deren Überprüfung während dem gesamten Lernprozess. Auch hier sind stützende Massnahmen bei Bedarf rasch einzuleiten und durchzuführen, damit die weitere Entwicklung nicht gefährdet ist.

Zugang für Fremdsprachige:

Die Konzentration auf die formalen Aspekte ist gerade für die vielen fremdsprachigen Kinder in unseren Schule eine Hilfe, suchen sie doch nach formalen Anhaltspunkten für die Schreibweise der einzelnen Wörter. Kennen sie beispielsweise das morphematische Prinzip und können sie die Vokal- und Umlautlänge erkennen, haben sie Zugang zur wichtigen Kürzungsregel, einer der Hauptfehlerbereiche, die in fast hundert Prozent der Fälle gilt. Neben der Rechtschreibung müssen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aber auch den Inhalt und Sinn der Wörter erarbeiten. Eine Lernkartei zur Sinnerschliessung hilft ihnen bei dieser weiteren anspruchsvollen Lernarbeit (Leemann Ambroz 2008 c). Die Orientierung an den häufigsten Grundmorphemen der deutschen Sprache erweist sich dabei als sinnvoll.

Verbindliche Absprachen im Schulteam:

Rechtschreibunterricht gelingt dann gut, wenn sich ein Schulteam aufgrund eines theoriegestützten Rechtschreibkonzepts (z.B. Leemann Ambroz 2006, S.139) über alle Schuljahre hinweg (Kindergarten/Grundstufe bis 9. Klasse) an verbindliche Abmachungen hält und koordiniert zusammenarbeitet. Diese Abmachungen betreffen sowohl die Zielsetzungen auf den verschiedenen Stufen als auch alle methodischen Fragen. Arbeiten in einer Schuleinheit alle Lehrpersonen mit den gleichen Instrumenten, erhöht sich die Verbindlichkeit und Professionalität. Dabei sind im Idealfall nachweislich wirksame Instrumente einzusetzen, damit nachhaltiges Lernen möglich wird.

Wertschätzende Begleitung:

Als Psychologin und Psychotherapeutin ist mir der letzte Hinweis besonders wichtig: Alle am Lernprozess Beteiligten sollen die Kinder geduldig und wertschätzend begleiten, vor allem dann, wenn die Lernsituation infolge persönlicher oder familiärer Faktoren besonders schwierig ist. Diese Kinder brauchen uns am meisten.

Rechtschreibschwierigkeiten

Die Erklärung von Rechtschreibschwierigkeiten auf dem Hintergrund von Entwicklungsmodellen (z.B. Günther 1986) führte zu einem Paradigmawechsel. Heute stehen primär die Sprache und deren Vermittlung im Zentrum, erst sekundär die kognitiven Stützfunktionen.

Heute werden die Kinder ab Beginn des Lernprozesses mittels Tests beobachtet, um potentielle Rechtschreibschwierigkeiten frühzeitig zu erfassen und bei Bedarf rechtzeitig eine spezifische Förderung einzuleiten und durchzuführen (z.B. Hartmann/Dolenc 2005, Jansen et al. 1999, Leemann Ambroz 2008 a und b). Mögliche Schwierigkeiten von Basiskompetenzen lassen sich drei Bereichen zuordnen:

- Das Verständnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist erschwert.
- Die bewusste Wahrnehmung phonematischer Unterschiede bereitet Mühe (z.B. die Differenzierung von b-p/d-t/g-k oder die Bestimmung der Vokal- und Umlautlänge).
- Die Aufmerksamkeit und die Gedächtnisleistung sind reduziert.

Im Schulalter ist neben diesen Faktoren immer auch ein umfassender Rechtschreibtest durchzuführen und detailliert auszuwerten (Leemann Ambroz 2008 b, S. 21). Fundierte Kenntnisse über das deutsche Schriftsystem bilden die Basis der Fehleranalyse.

Rechtschreibschwierigkeiten sind nicht Rechtschreibschwierigkeiten. Es gilt, jedes Kind bezüglich dieser Basiskompetenzen abzuklären und sicher zu stellen, ob tatsächlich dezente sprachliche Auffälligkeiten nachzuweisen sind. Diese Kinder benötigen eine spezifische Förderung ihrer je individuellen Schwierigkeiten durch eine Fachperson. Erweist es sich jedoch, dass das Kind in keinem dieser drei Kompetenzbereiche auffällig ist, benötigt es lediglich eine systematische Schulung des Lerngegenstandes Rechtschreibung, damit es die nötigen Einsichten gewinnen und

sich entwickeln kann. Mangelndes Wissen als Folge mangelnder Vermittlung ist kein Problem des Kindes, dies ist ein Problem des Systems Schule. In meiner Praxis begegne ich in der Mehrheit Lernenden, welche dieser zweiten Gruppe angehören. Fatal ist, dass die Betroffenen das Problem zu ihrem Problem machen, an sich und ihrem Verstand zweifeln, weil sie nicht erkennen können, dass ihre Probleme didaktogen, das heisst durch die Schule bedingt, entstanden sind.

Ich verzichte bewusst auf den Begriff "Legasthenie" (Linder 1951), impliziert er doch die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistung. Dass die Intelligenz beim Erwerb der Rechtschreibkompetenz nur eine relative Rolle spielt, zeigen die Textbeispiele auf verschiedenen Entwicklungsstufen, welche geistig behinderte Menschen geschrieben haben (z.B. Leemann Ambroz 2006, S. 78). Die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Rechtschreibleistung ist erfahrungsgemäss durch explizites Vermitteln des Rechtschreibwissens in aller Regel auflösbar, dies auch dann, wenn dezente zentrale Auffälligkeiten vorliegen. Die Diskrepanz weist uns also darauf hin, dass der kognitive Zugang zum richtigen Schreiben noch nicht bewusst und gezielt genutzt wurde.

Schlussfolgerungen

Möckel (1997) vergleicht das Erlernen der Orthografie mit dem Erlernen eines Musikinstruments: „Wer sich selbst ein Instrument zu spielen beibringt, erreicht meistens nur ein bescheidenes Niveau“ (S. 207). Viele Schülerinnen und Schüler – so auch Rolf - sind unabhängig von ihrer Intelligenz darauf angewiesen, dass ihnen ein gangbarer und verständlicher Weg zur Schriftkompetenz gezeigt wird, der gleichzeitig genügend Möglichkeiten zum eigenen Entdecken zulässt.

Rechtschreibprobleme lassen sich nicht verstecken, sie werden immer in der Öffentlichkeit sichtbar. Selbst wenn die Lehrperson tolerant ist gegenüber Fehlschreibungen, zeigen viele betroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine generelle Abwehr gegen jegliche schriftsprachlichen Äusserungen und Anforderungen, d.h. ihre psychische Grundverfassung ist in Mitleidenschaft gezogen. Dies gilt es ab Beginn zu vermeiden.

Schulische Lernprozesse der Kinder werden grundsätzlich über Organisationsstrukturen, Schulprogramme, Lehrmittel und die Sachkompetenz der verschiedenen Lehrpersonen gesteuert. Meine Erfahrungen mit allen drei Rollenträgern - Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden - zeigen mir, dass heute die Lehrpersonen in der Regel über das von Gallmann/Sitta (1996) geforderte Wissen bezüglich des Entwicklungsverlaufs sowie über die nötigen förderdiagnostischen Kompetenzen verfügen. Aber - ein fundiertes explizites Rechtschreibwissen auf der Metaebene dagegen fehlt den meisten Lehrpersonen, auch den ganz jungen, da dieses Wissen an den Fachhochschulen bis heute nicht sorgfältig genug vermittelt wird. Als ehemalige gute Schülerinnen oder Schüler schreiben sie zwar weitgehend fehlerfrei, haben aber meist nur implizites Rechtschreibwissen. Die Erklärung "man schreibt halt einfach so" hilft Lernenden mit Rechtschreibproblemen nicht weiter und reicht nicht aus.

Ich komme auf meine eingangs gestellte Frage zurück: Wie gelingt es künftig der Schule besser, dass die Schulabgängerinnen und Schulabgänger ausreichend lesen und richtig schreiben können? Damit in Zukunft möglichst viele Kinder richtig schreiben lernen in der Schule, müssen als Erstes und Wichtigstes die Hochschulen die verschiedenen Rollenträger endlich mit der nötigen Vermittlungskompetenz ausstatten, sonst können diese ihren Auftrag weiterhin nicht ausreichend erfüllen. Deshalb stelle ich folgende Forderungen an den Schluss meiner Ausführungen:

- Von den Pädagogischen Hochschulen erwarte ich, dass sie die Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten der deutschen Rechtschreibung ausbilden und sie so gerüstet in die Unterrichtstätigkeit entlassen. Einige Lehrpersonen bilden sich später in Schulischer Heilpädagogik weiter – gerade sie müssen gute Sachexpertinnen und Sachexperten in diesem Kernbereich sein.

- Von den Ausbildungsinstitutionen, welche Logopädinnen und Logopäden ausbilden, erwarte ich, dass sie ihr Curriculum der neuen Schulrealität anpassen und erweitern. Logopädinnen und Logopäden erhalten im neuen Schulmodell vermehrt Aufgaben im Schriftsprachbereich. Diese können sie erst dann kompetent wahrnehmen, wenn neben dem Schwerpunkt "phonologische Bewusstheit" auch der Schwerpunkt "orthografische Bewusstheit" gleichwertig in der Ausbildung berücksichtigt wird. Nur so sind die Logopädinnen und Logopäden seriös auf diejenigen Aufgaben vorbereitet, welche früher die Legasthenietherapeutinnen und Legasthenietherapeuten ausführten. Gerade bei älteren Schülerinnen und Schülern, welche die Phonem-Graphem-Korrespondenzen längst beherrschen, ist dies bedeutsam. Ihnen fehlt es ja nicht am Wissen bezüglich des phonematischen Prinzips, ihnen fehlt es an Wissen über die fünf weiteren Prinzipien des deutschen Schriftsystems (Gallmann/Sitta 1996).

Logopädinnen und Logopäden sind im integrierten Schulmodell in dreierlei Hinsicht an der Prävention des Illettrismus beteiligt:

1. In der Grundstufe führen sie Screenings durch, um Kinder mit potentiellen Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten ab Beginn zu erfassen und zu fördern. Bei ausgewiesenen Schwierigkeiten beraten sie die Lehrpersonen und führen je nach Bedarf selbst Fördermassnahmen durch.
2. Je nach Situation in einer Schuleinheit führen sie Einzeltherapien im Bereich Lesen und Rechtschreiben durch, dies auf der alphabetischen und/oder orthografischen Entwicklungsstufe.
3. Sie beraten ihr Schulteam in allen konzeptuellen, methodischen und förderdiagnostischen Fragen und empfehlen je nach Bedarf die Organisation spezifischer Weiterbildungen.

Die Logopädinnen und Logopäden sind "Hüterinnen und Hüter der Sprache". Ich appelliere deshalb an Sie: Mischen Sie sich in Ihrer Schuleinheit ruhig, aber entschieden ein, wenn erfolgreiches Lernen mangels Unterrichtsqualität für die Kinder nicht garantiert ist. Weder die Meinung, Rechtschreibung sei nicht wichtig, noch wilde Aktivitis oder falsch verstandene individuelle Förderung führen zum Ziel. Besonnenes, bewusstes und kompetentes Handeln ist nötig, damit weniger Menschen die Schule als Illettristen verlassen.

Literatur

- Bosch, B. (1937). *Grundlagen des Erstleseunterrichts* (Neudruck 1984). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Dietiker, J., Grossenbacher, S. (2004). Illettrismus und Erwachsenenbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 17 - 21. Luzern: SZH.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1986). *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen*. Bonn-Frankfurt: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Füssenich, I. (1993). Wie wird man Analphabet? In: Stark, W., Fitzner, T., Schubert, C. (Hrsg.). *Berufliche Bildung und Analphabetismus*. Stuttgart: Klett.
- Gallmann, P., Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Grisseemann, H. (1984). *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus*. Bern: Huber.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.). *ABC und die Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Guthrie, J.T., Greaney, V. (1991). Literacy acts. In: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. und Pearson, P.D. (Ed.). *Handbook of research on reading, Vol. II*. New York: Longman.
- Hartmann, E., Dolenc, R. (2005). *Olli, der Ohrendetektiv. Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in der Vorschule und Schule*. Donauwörth: Auer.
- Jansen et al. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Leemann Ambroz, K. (1990). Alphabetisierungskurse - Legasthenietherapie für Erwachsene? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59, 100 – 109.
- Leemann Ambroz, K. (1996). Funktionaler Analphabetismus - was tun? In: Brunsting, M., Keller, H., Steppacher J. (Hrsg.). *Teilleistungsschwächen. Prävention und Therapie*. (2. Aufl.). Luzern: SZH.
- Leemann Ambroz, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips*. Bern: Haupt.
- Leemann Ambroz, K. (2008 a). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Arbeitsbuch. Zug: Klett und Balmer.
- Leemann Ambroz, K. (2008 b). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Handbuch. Zug: Klett und Balmer.
- Leemann Ambroz, K. (2008 c). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Deutsch als Zweitsprache*. Trainingskartei. Zug: Klett und Balmer.
- Linder, M. (1951). Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie*, 18, S. 97 – 143.
- Möckel, A. (1997). *Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem*. Bad Heil-brunn: Klinkhardt.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1980). *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett.

Valtin, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose, Förderung, Materialien*. Donauwörth: Auer.

Vanhooydonck, St., Grossenbacher, S. (2002). *Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist*. Aarau: Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

www.lesenschreiben.ch

www.lotse.zh.ch

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Katharina Leemann
Mythenweg 19
8607 Seegräben