

In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2014, 5, S. 24-30.

Katharina Leemann

Nachteilsausgleich für alle!

Zusammenfassung

Ist eine Dyslexie per se eine Behinderung? Der kritische Blick zurück auf die Entwicklung des Begriffs Dyslexie und die Geschichte des Schulsystems hilft mit, die heutige Situation zu verstehen und die richtigen Ziele für die Zukunft zu setzen. Mein Beitrag stützt sich auf drei Jahrzehnte Erfahrung. In dieser Zeit habe ich einerseits theoriegestützt konkrete Wege zum Schriftspracherwerb entwickelt; zugleich habe ich ständig als Therapeutin mit Lernenden ab der 3./4. Klasse praktisch gearbeitet. Drei Fallbeispiele sollen im Zusammenhang mit der Diskussion des Nachteilsausgleichs Einblick in diese Praxis geben.

Résumé

La dyslexie est-elle en soi un handicap? Le présent article jette un regard critique sur l'évolution de la notion de dyslexie et sur l'histoire du système scolaire pour mieux comprendre la situation actuelle et cerner les véritables enjeux. Ces réflexions découlent de trois décennies d'expérience. Pendant cette période, il m'a été donné de pouvoir développer des pistes concrètes à partir de fondamentaux théoriques concernant l'acquisition de l'écriture et du langage, tout en travaillant en tant que thérapeute avec des élèves dès la 3^e/4^e classe. Trois descriptions de cas donnent un aperçu de cette pratique et un éclairage sur la question de la compensation des désavantages.

Vorbemerkung

Der Titel meines Beitrags spielt auf eine gesellschaftliche Tatsache an: Wer nicht gut lesen und nicht richtig schreiben kann, ist in unserer Gesellschaft beruflich (Woringer, 2007) und privat benachteiligt. Das Versagen hat fast immer eine grosse emotionale Belastung, bis hin zu eigentlichen Traumatisierungen zur Folge. Giovanoli und Alder (2013) bestätigen diesen Leidensdruck und berichten, dass von den Betroffenen selbst «eine dyslexie-spezifische Förderung am meisten gewünscht wurde» (S. 14). In diesem Sinne möchte ich meinen Titel verstanden wissen: Diesen Nachteil darf man niemandem zumuten!

Dyslexie – ein Begriff mit bewegter Geschichte und Folgen bis heute

Gegenwärtig sind unterschiedliche Begrifflichkeiten feststellbar: Dyslexie, Legasthenie oder aus der ICD-10 (2006) der Begriff Lese- und Rechtschreibschwäche (F81.0), der von einer isolierten Rechtschreibstörung (F81.1) abgegrenzt wird. In diesem terminologischen Neben- und Durcheinander spiegelt sich die Tatsache, dass bis heute keine allgemeingültige einheitliche Theorie oder Definition von Lern- und Entwicklungsstörungen im schriftsprachlichen Bereich vorliegt (Leemann Ambroz, 2006, S. 167–178). Mit den erwähnten Meinungsverschiedenheiten liesse sich leben, sofern sie folgenlos wären. Ich behaupte jedoch, dass sie sich auf den heutigen Umgang mit Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und richtigen Schreibens negativ auswirken.

Zum Verständnis der verschiedenen Positionen ist ein Blick zurück unumgänglich. Leseprobleme traten wohl seit Beginn der obligatorischen Schulpflicht auf. Diese Schwierigkeiten wurden jedoch damals noch nicht genauer beschrieben und theoretisch aufgearbeitet. Mit der Herausgabe des Dudens 1902 rückte schlagartig der formale Aspekt des richtigen Schreibens ins Zentrum, und schon bald zeigte sich, dass der Anspruch der Schriftnorm einen Teil der Lernenden vor gewaltige Probleme stellte. 1916 führte der Mediziner Ranschburg den Begriff «Legasthenie» ein und beschrieb die Betroffenen als nachhaltig geistig rückständig und krank. Es versteht sich von selbst, dass Ranschburg als Arzt nicht über das nötige linguistische Wissen verfügte und dass er seine Theorie in einem sprachunabhängigen Bezugsrahmen entwickelte. Das klassische Legastheniekonzept postulierte denn auch eine nicht genauer definierte zerebrale Dysfunktion. Mit anderen Worten: Die Störung wurde ausschliesslich im Individuum gesehen und zusätzlich mitspielende schulische und/oder familiäre Faktoren blieben unberücksichtigt.

In den 1950er-Jahren kam es zum Bruch mit diesem medizinischen Paradigma, indem Linder (1951) Legasthenie als eine Lernstörung beschrieb, die nur bei durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz vorkommt, d.h. es muss eine ausgewiesene Diskrepanz zwischen guter Intelligenz einerseits und Minderleistungen bei den schriftsprachlichen Leistungen andererseits bestehen. Linders Diskrepanz-Definition bestimmt heute die Praxis, da Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesener Diskrepanz in den Genuss des Nachteilsausgleichs kommen. Problematisch an dieser Definition ist ihre Konsequenz: Kinder, die über eine verminderte Lernfähigkeit verfügen, sind von der Sonderbehandlung und spezifischen Förderung ausgegrenzt, die Lernziele werden reduziert. Seit dem Nachweis durch Weber, Marx und Schreiber (2002) sowie Brandenburg et al. (2013) weiss man jedoch, dass die Intelligenz beim Schriftspracherwerb nur eine relative Rolle spielt und dass alle Betroffenen von einer gezielten Sprachförderung profitieren.

Liebe Frau

Ich fühle mich gut. Aber
leider bin ich traurig.
Aline ist seit letztem Montag
zu mir frech geworden.
Aline ist nicht mehr meine
Kollegin. Sie ist immer bei
Caterina und beim Freund
Fabian. In der Pause sagt
sie ich sei immer noch
so lieb. Ich würde mit ihr
streng werden und schimpfen.

Ihre Mirjam

Abb. 1: Mirjam, 17-jährig, Down-Syndrom (Leemann Ambroz, 2006)

Auch Menschen mit geistiger Behinderung erbringen immer wieder erstaunliche Gedächtnisleistungen und können so ihren eingeschränkten Umgang mit Regelwissen teils weitgehend kompensieren (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

Erst in den 1980er Jahren diskutierte man Erwerbsmodelle, die genauer beschreiben, über welche Entwicklungsstufen sich Kinder die Schriftnorm aneignen (z.B. Günther, 1986). Und erst an der Jahrtausendwende rückte Valtin (2000, S. 16) den sprachformalen Aspekt markant ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie erkannte: «Beim Lesen- und Schreibenlernen muss das Kind die Einsichten in die Sprache, welche die Erfinder des Systems besaßen, rekonstruieren und für sich neu entdecken.» Dabei griff sie auf Bosch zurück, der schon 1937 davon sprach, dass Schriftsprache zum Objekt werden muss, damit Reflexion über sie möglich wird.

Alle Theorien vor den 1980er Jahren sind somit als rein hypothetisch und spekulativ zu beurteilen, weil bis zu diesem Zeitpunkt kein genaues Wissen über den idealtypischen Entwicklungsverlauf vorlag und auch keine konkreten Vorstellungen herrschten, wie die deutsche Schrift als Lerngegenstand im Unterricht vermittelt werden soll. Umso mehr erstaunt es, dass die ICD-10 (2006) die Definition von Linder (1951) erneut aufnimmt und explizit darauf hinweist, die Probleme seien neben weiteren Faktoren nicht allein durch eine «unangemessene Beschulung» (S. 268 und 270) erklärbar. Es fragt sich, wie eine angemessene Beschulung ohne solides Sachwissen damals möglich war und wie die Unterrichtsqualität überprüft wurde. Zudem fehlte die Rechtschreibung bis Mitte des letzten Jahrzehnts während mehrerer Schülergenerationen in den Schulbüchern fast ganz. In dieser Situation mussten sich die Lehrpersonen gezwungenermassen irgendwie selbst helfen, was kein Garant für Qualität ist.

Von der separierenden zur integrierten Schule

Das Konstrukt Legasthenie hatte im alten Schulmodell zur Folge, dass betroffene Kinder Legasthenietherapie erhielten, in der Regel eine Stunde pro Woche, dies in Form von Einzelförderung. Die betreuenden Therapie-Fachleute erarbeiteten sich im Verlauf der Jahre ein solides Wissen, konnten in der Regel hilfreich eingreifen und die Kinder unterschiedlich weit zur Schriftkompetenz führen.

In der integrierten Schule fehlt dieses Zeitgefäss der Einzelschulung und weitgehend fehlen auch die damaligen Legasthenietherapeutinnen samt ihrem Sachwissen. Lesen und Rechtschreibung werden heute im Rahmen des regulären Klassenunterrichts für alle integriert gefördert. Kinder mit Schwierigkeiten erhalten darüber hinaus zusätzliche Unterstützung durch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und/oder Logopädinnen und Logopäden im Rahmen von Kleingruppenunterricht. Meine langjährigen Einblicke in verschiedenste Schulen legen nahe, dass hier Handlungsbedarf besteht: Geklärt werden müssen die Kooperation und die Organisation von Massnahmen, aber auch die Sprachförderung selbst.

In den letzten Jahren hat fast zeitgleich mit dem Wandel des Schulsystems die Diskussion über den sog. Nachteilsausgleich eingesetzt. Anscheinend gelingt es der integrierten Schule auch bei intelligenten Lernenden nicht gut genug, sie zur Schriftkompetenz zu führen.

Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich etablierte sich ursprünglich auf der Sekundarstufe II, d.h. in Gymnasien und Berufsschulen, um den festgestellten Lese-Rechtschreibproblemen wirksam zu begegnen. Auf der Homepage des Schweizer Zentrums für Heilpädagogik (SZH) ist nachzulesen: «Der Nachteilsausgleich dient dazu, Einschränkungen

durch Behinderungen aufzuheben oder zu verringern. Dieser Begriff bezeichnet die Anpassung der Bedingungen, unter denen Lernen/Prüfungen stattfinden. Hingegen beinhaltet er keine Modifikation der Lern- bzw. Ausbildungsziele. Nachteilsausgleich kommt in der Schul- und Berufsbildung sowie den entsprechenden Aufnahme- und Qualifikationsverfahren zur Anwendung.» Mancherorts sind diese Erleichterungen zwingend an Fördermassnahmen gekoppelt.

Die folgenden drei sehr unterschiedlichen Fallbeispiele illustrieren die Praxis des Nachteilsausgleichs. Die Gewährung des Nachteilsausgleichs basiert in allen Fallbeispielen auf dem Nachweis der Diskrepanz zwischen Intelligenz und (Lese-)Rechtschreibleistung, was in der heutigen Praxis als Behinderung im juristischen Sinn interpretiert wird (zu den diagnostischen Angaben vgl. Leemann, 2014a). Das Beispiel von Oliver soll zeigen, dass der gewährte Nachteilsausgleich auch ausgenutzt werden kann.

Julias Muttersprache war Englisch. Sie besuchte das erste Jahr des Kurzzeitgymnasiums, als sie mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (F81.0) sowie einer «Vereinbarung zum Nachteilsausgleich im Unterricht/an Prüfungen» in die Therapie kam. Die Basiskompetenzen waren gut entwickelt. Im Rechtschreibtest zu Beginn erreichte sie Prozentrang 26, in der Testwiederholung nach 20 Therapiestunden einen Prozentrang von 88. Geblieben waren grammatikalische Unsicherheiten, v. a. Fallfehler, wie das bei fremdsprachigen Lernenden oft zu beobachten ist. Julia bereinigte diese anschliessend an die Therapiezeit in einer Nachhilfe. Ihre «Fähigkeiten zu logisch analysierendem Denken sind sehr gut ausgeprägt» (Zitat aus dem schulpsychologischen Bericht; wohl deshalb hatte ihr der analytische Zugriff zum Schriftsystem so rasch geholfen. Dank täglichem Lesen verbesserte sich zudem die Lesekompetenz auf ein durchschnittliches Niveau. Im gleichen Zeitraum steigerte sich Julia im Fach Französisch von einer 5 auf eine 5–6, in Englisch konnte sie sich auf der 5–6 halten. Schon nach einem halben Jahr Therapie konnte sie wieder regulär, d. h. ohne Anspruch auf Nachteilsausgleich, am Unterricht teilnehmen.

Die Problematik bei Matthias war sehr komplex, da er mit einer Mehrfachdiagnose in die Therapie kam. 20-jährig und sehr intelligent, schloss er im Sommer 2013 seine Informatikerlehre im Rahmen des Nachteilsausgleichs erfolgreich ab. Neben der massiven isolierten Rechtschreibstörung (F81.1) zu Beginn der Therapie fiel eine ausgeprägte Aufmerksamkeitsproblematik und Impulsivität auf. Das festgestellte ADS war der Grund, dass er während der Lehre von der IV finanziert eine Privatschule besuchte. Das Lesen bereitete ihm keine Mühe und die Basiskompetenzen waren gut entwickelt. Der Prozentrang im Rechtschreibtest zu Beginn betrug 0, die effektive Fehlerzahl war 214! In der Testwiederholung nach eineinhalb Jahren Therapie erzielte er Prozentrang 48 mit der effektiven Fehlerzahl 55. Die Analyse der Fehler ergab, dass er vom Wissen her Prozentrang 94 erreicht hätte. Obschon er Ritalin nahm und zusätzlich Neurofeedback-Sitzungen besuchte, gelang es ihm noch nicht ausreichend, das vorhandene Wissen vollumfänglich umzusetzen. Dies ist auf die Behinderung ADS/Impulsivität zurückzuführen, die Dyslexie selbst war weitgehend behoben.

Ein halbes Jahr vor der Aufnahmeprüfung ins Kurzzeitgymnasium kam Oliver mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (F81.0) in die Therapie. Im Rechtschreibtest erreichte er Prozentrang 5 (effektive Fehlerzahl 94), im Lesetest erzielte er einen unterdurchschnittlichen Wert. Die Basiskompetenzen waren gut entwickelt. Ab Therapiebeginn musste Oliver täglich 20 Minuten lesen, um ein akzeptables Lesetempo zu erreichen. Im Bereich der Rechtschreibung erarbeitete er sich schrittweise und systematisch das nötige Grundwissen und lernte zudem, diese Kenntnisse ins tägliche Schreiben zu integrieren. Dank seiner Intelligenz verstand er die Zusammenhänge rasch und kam gut voran. Die beiden ersten Lernkontrollen schrieb er denn auch fehlerlos. Für die Aufnahmeprüfung wurde ihm der Nachteilsausgleich gewährt und er bestand diese erfolgreich. Nachdem Oliver sein Ziel erreicht hatte, brach seine Lernmotivation zusammen. Mit Unterstützung der Eltern quittierte er die erfolgreich begonnene und für ihn anstrengende Therapie vorzeitig ab. Bei der Testwiederholung erreichte er Prozentrang 19 (effektive Fehlerzahl 53) und auch beim Lesen waren schon deutliche Verbesserungen zu be-

obachten. Wie es Oliver heute geht, entzieht sich meiner Kenntnis. Die noch nicht behobenen Rechtschreibschwierigkeiten beruhen auf seiner Lernverweigerung. Sie sind klar nicht als Dyslexie im Sinne einer Behinderung einzustufen.

In allen drei Fällen waren die Basiskompetenzen gut entwickelt, bei niemandem lag also eine Dyslexie im wissenschaftlichen Sinne vor (Leemann, 2014a). Und wichtig: Die ausgewählten Fallbeispiele repräsentieren in meiner Praxis den Normalfall. Ob diese Alltagsrealität zufällig oder überzufällig ist, müsste eine empirische Untersuchung kritisch überprüfen.

Die ausgewiesenen Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten waren bei allen didaktogen bedingt und konnten durch systematische Vermittlung und gezielte Übungstrainings schnell behoben werden. Didaktogen bedingte Schwierigkeiten als Behinderung der Betroffenen zu bezeichnen ist meiner Meinung nach unzulässig: Es ist der Schule nicht gelungen, diesen intelligenten Lernenden die Schriftkompetenz zu vermitteln. Dass didaktogen bedingte Schwierigkeiten jedoch behindernd sein können, versteht sich von selbst.

In letzter Zeit werden vermehrt auch auf der Sekundarstufe I oder in der Primarschule solche Nachteilsausgleichs-Gesuche gestellt und gestützt auf entsprechende Regelungen bewilligt (z.B. in der Stadt Zürich). Wie oben ausgeführt, reagieren sämtliche Lernenden grundsätzlich positiv auf Fördermassnahmen. Es ist deshalb verständlich, dass alle Eltern für ihre Kinder mit Schwierigkeiten kompetente Unterstützung wünschen, wenn die Schulung im regulären Rahmen nicht greift. Der praktische Umgang mit solchen Abklärungen und Massnahmen ist heute noch nicht überall klar geregelt und wirkt deshalb oft etwas chaotisch und zufällig. Der Nachteilsausgleich ist dem Reduzieren von Lernzielen jedoch eindeutig vorzuziehen, auch bei Kindern ohne ausgewiesene Diskrepanz.

Fazit

Die sich etablierende Praxis mit dem Nachteilsausgleich ist in zweierlei Hinsicht problematisch: Erstens beruht sie auf der Annahme, Dyslexie im Sinne einer Diskrepanz zwischen Intelligenz und Lese- Rechtschreibschreibleistung sei per se eine Behinderung; zweitens schliesst sie nicht-diskrepante Kinder von der neuen Praxis aus.

Ich finde es sinnvoll, intelligenten Lernenden mit Dyslexie – sei diese zerebral oder didaktogen bedingt – den Nachteilsausgleich zu gewähren, damit sie ihre Berufs- und Studienziele erreichen. Der Nachteilsausgleich sollte jedoch zwingend mit spezifischen Fördermassnahmen verbunden werden, denn diese führen in der Regel rasch zum nötigen Orthografiewissen und so zum Verschwinden der Diskrepanz zwischen Intelligenz und Können. Die geschilderten Fallbeispiele belegen dies eindrücklich, und sie widerlegen die Grundannahme, Dyslexie sei per se eine Behinderung.

Da die Intelligenz beim Schriftspracherwerb nur eine relative Rolle spielt und nachweislich alle Lernenden von einer spezifischen Förderung profitieren (Dehaene, 2012, S. 294), sollte der Nachteilsausgleich grundsätzlich sämtlichen Betroffenen zustehen, d.h. besondere Prüfungsbedingungen sollen ihnen allen eingeräumt werden, zwingend verbunden mit gezielter Förderung zum Erwerb der Schriftkompetenz. Schon aus finanziellen Gründen muss jedoch dafür gesorgt werden, dass der Nachteilsausgleich nicht zu viele Lernende betrifft. Es ist deshalb dringend nötig, die heutigen Schul- und Förderkonzepte kritisch zu überprüfen und gemäss dem heutigen Theoriewissen weiterzuentwickeln (Leemann, 2014b).

Literatur

Bosch, B. (1937). *Grundlagen des Erstleseunterrichts* (Neudruck 1984). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Brandenburg, J. et al. (2013). Arbeitsgedächtnisfunktionen von Kindern mit Minderleistung in der Schriftsprache: Zur Dissoziation von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und zur Relevanz des IQ-Diskrepanzkriteriums. *Lernen und Lernstörungen*, 3, 147–159.

Dehaene, S. (2012). *Lesen*. München: Knaus.

Giovanoli, A. & Alder, C. (2013). Nachteilsausgleich für Primarschulkinder mit Dyslexie – Analyseinstrument und Umsetzungshilfen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 13–19.

Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und die Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–50). Konstanz: Faude.

ICD–10 (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. Weltgesundheitsorganisation. Bern: Huber.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber .

Leemann Ambroz, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips*. Bern: Haupt (nur noch bei der Autorin zu beziehen).

Leemann, K. (2014a). Was ist eine Dyslexie? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 13–19.

Leemann, K. (2014b). Rechtschreibunterricht in der integrierten Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 46–52.

Linder, M. (1951). Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie*, 18, 97–143.

Ranschburg, P. (1916). *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Berlin: Springer.

Schweizer Zentrum für Heilpädagogik (SZH) (2013). *FAQ Nachteilsausgleich. Was heisst Nachteilsausgleich?* www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Nachteilsausgleich/Frage-1/page34219.aspx [Stand 27.03.2014].

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* (S. 16–42). Donauwörth: Auer.

Weber, J.-M., Marx, P. & Schneider, W. (2002). Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmass von einem Rechtschreibtraining? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 56–70.

Woringer, V. (2007). *Comparaison de la réussite dans la scolarité obligatoire des enfants lausannois dyslexiques et non dyslexiques*. Extrait. www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-cohesion-sociale/sante-des-ecoles/publications/extrasArea/0/links/03/linkBinary/Comparaison-reussite-scolarite-dyslexiques.pdf [Stand 3.12.2013].

Katharina Leemann
Asylstrasse 68,
8032 Zürich

praxis@k-leemann.ch