

In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 13-19.

Katharina Leemann

Was ist eine Dyslexie?

Zusammenfassung

In meiner jahrzehntelangen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit massiven Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bewegte ich mich immer an der Schaltstelle zwischen Theoriebildung und konkretem, nachweislich wirksamem Handeln. Die Lernenden waren meine herausforderndsten Lehrerinnen und Lehrer; ihre Not war mein Ansporn, nach gangbaren Wegen zu suchen. Der folgende Einblick in meine Praxis (Fallbeispiele) zeigt, was eine Dyslexie ist und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Zugleich möchte ich mit den dargestellten Praxiserfahrungen zur Theoriebildung beitragen.

Résumé

In meiner jahrzehntelangen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit massiven Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bewegte ich mich immer an der Schaltstelle zwischen Theoriebildung und konkretem, nachweislich wirksamem Handeln. Die Lernenden waren meine herausforderndsten Lehrerinnen und Lehrer; ihre Not war mein Ansporn, nach gangbaren Wegen zu suchen. Der folgende Einblick in meine Praxis zeigt, was eine Dyslexie ist und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Zugleich möchte ich mit den dargestellten Praxiserfahrungen zur Theoriebildung beitragen.

Einleitung

Dyslexie ist für alle Betroffenen und ihre Angehörigen meist eine Belastung, unter der sie schwer leiden (Giovanoli & Alder, 2013).

Viktor kam anfangs der 4. Klasse mit ausgewiesenen Rechtschreibschwierigkeiten (F81.1) zu mir in die Therapie. Alle Basiskompetenzen waren gut entwickelt. Er war ein aufgeweckter und sehr intelligenter Junge, der hohe Anforderungen an sich stellte. Das Versagen in der Rechtschreibung erlebte er als massive Verunsicherung und Kränkung. Zu Hause geriet er regelmässig in riesige Wut und Verzweiflung, und manchmal schrie er laut, er bringe sich um. Seine Probleme stellten für ihn und die ganze Familie eine enorme Belastung dar. Die praktische Arbeit mit ihm erforderte viel Fingerspitzengefühl, Geduld und Zuversicht neben der systematischen Vermittlung der Schriftnorm. Erst gegen Ende der 5. Klasse war er soweit beruhigt und gefestigt, dass er seine verbleibenden Rechtschreibprobleme effizient bereinigen konnte und ihm alle Optionen für den Übertritt nach der 6. Klasse offen standen.*

* die Diagnose bezieht sich auf die ICD-10 (2006)

Zunächst führe ich aus, welche Bereiche bei Dyslexie diagnostisch zu erfassen sind. Anschliessend skizziere ich, wie die Lese- und Rechtschreibkompetenzen aufzubauen sind und welche weiteren Faktoren das Lernen zentral beeinflussen.

Diagnostik

Dehaene (2012) diskutiert eine Fülle von neurologischen Untersuchungen und weist auf die breite Einigkeit hin, dass die meisten Lernenden mit Dyslexie leichte zerebrale Auffälligkeiten aufweisen (Störungen der Lautverarbeitung und des Lautbewusstseins, Defizite im Sehvermögen). Auf der Lautebene betrifft dies vor allem die Fähigkeit, die Vokallänge zu erkennen (S. 272) sowie ähnliche Laute (bp, dt, gk) sicher zu unterscheiden (S. 273). Dieser Tatsache muss die Diagnostik in Zukunft Rechnung tragen.

Konkret sind bei bereits ausgewiesenen Schwierigkeiten folgende Fähigkeiten zu prüfen (eine Liste mit Angaben zu Tests kann bei der Autorin angefordert werden):

1. Basiskompetenzen:

- auditive Differenzierungsfähigkeit, insbesondere bp, dt und gk (= Voraussetzung für das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen)
- Differenzierungsfähigkeit kurzer und langer Vokale (= Voraussetzung für den Zugriff auf zentrale Regelbereiche)
- visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit (= Voraussetzung für das Abspeichern deutscher, aber auch französischer und englischer Wortbilder)

2. Schriftsprachliche Fertigkeiten:

- Phonem-Graphem-Korrespondenzen (bei Fremdsprachigen sind zudem die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen dem deutschen Lautrepertoire und jenem der Muttersprache zu prüfen)
- Lese- und Rechtschreibfähigkeiten testen

Meine Erfahrungen bestätigen die Bedeutung der Basiskompetenzen. Zwei Fallbeispiele illustrieren dies:

Nora kam in der 3. Klasse mit massiven Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (F81.0) in die Therapie. Die Basiskompetenzen waren abgesehen vom Zugriff auf die Vokallänge gut entwickelt. Nora fiel es schwer, diese Schaltstelle für weitere Regeln zu erarbeiten. Stress und Selbstzweifel plagten sie; Hilfen konnte sie kaum nutzen. Da sowohl ihre visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit als auch ihre Arbeitshaltung gut waren, lernte sie die noch nicht abgespeicherten Wörter einzeln auswendig. Ohne Kontrollmöglichkeit stellte sich hier jedoch nicht das gewünschte Gefühl von Sicherheit ein.

Jonas kam im Frühling der 1. Sek B mit massiven Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (F81.0) in die Therapie. Die Basiskompetenzen waren bis auf die visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit gut entwickelt. Zudem war seine Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit stark eingeschränkt. Jonas wirkte nach den jahrelangen Misserfolgserlebnissen sehr verunsichert und resigniert. Die Lernarbeit stellte für ihn eine grosse Herausforderung dar. Bei der Verankerung der Grossschreibung regulärer Nomen beispielsweise vergass er immer wieder, die Nomenprobe anzuwenden. Es brauchte viel Geduld, bis es ihm nach Monaten schliesslich gelang, diesen Automatismus aufzubauen. Seine visuellen Schwierigkeiten führten ausserdem dazu, dass er trotz guter Lerntechnik Wörter oft repetieren musste.

Die Intelligenz zu erfassen ist nicht nötig, da sie beim Erwerb der Schriftnorm nur eine relative Rolle spielt (Weber et al. 2002 und Brandenburg et al. 2013). Auch die auditive Merkfähigkeit sinnloser Vorgaben spielt bei der Sprachvermittlung nur eine beschränkte Rolle. Sie muss nicht erfasst werden. (Es erstaunt, dass diese Schwäche in Abklärungsberichten bis heute regelmässig als eine relevante Ursache für das Versagen erwähnt wird.) All meine Fallbeispiele weisen Angaben zu den Basiskompetenzen auf, welche auf mögliche Ursachen hinweisen.

Die Zweitdiagnose AD(H)S sowie familiäre Belastungen (z.B. physische und/oder psychische Erkrankung eines Elternteils, Trennung/Scheidung der Eltern) erschweren Kindern mit Dyslexie das Lernen zusätzlich.

Förderung des Lesens

Nach der ersten Begeisterung als Leseanfänger realisieren die Kinder bald, dass sie nun Übung, ganz viel Übung brauchen, bis sie geläufig, mühelos und hoffentlich mit viel Vergnügen lesen können. Bei einigen Lernenden ist das Lesen zusätzlich durch zerebrale Schwierigkeiten erschwert und verlangt ihnen deshalb noch viel mehr an Anstrengung ab. Fördern heisst immer auch fordern. Gerade dann, wenn das Lernen beeinträchtigt ist, müssen wir Begleitende den Kindern und Jugendlichen dieses Ringen und Durchhalten zumuten. «Schon zehn Minuten täglich mehr Lesen führt zu deutlichen Zuwächsen in der Leseentwicklung» (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 190). Die erste Fördermassnahme zur Behebung von Leseschwierigkeiten ist demzufolge immer das konsequente tägliche Lesen (vgl. auch Dehaene, 2012, S. 294).

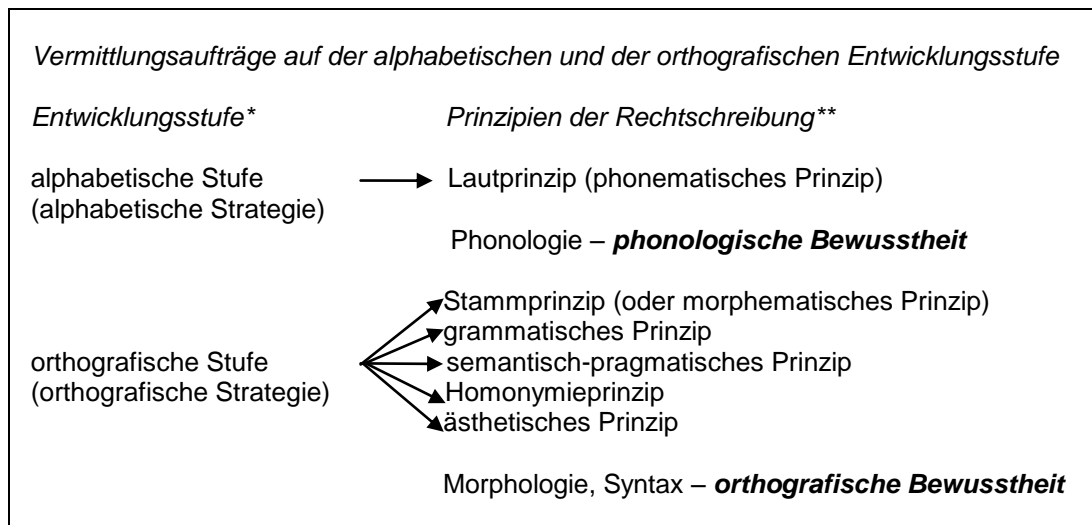
Lena kam in der 3. Klasse mit massiven Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (F81.0) in die Therapie. Alle Basiskompetenzen waren gut entwickelt. Sie las sehr stockend; manchmal erlas sie die Wörter Laut um Laut, was ihr das inhaltliche Erschliessen oft verunmöglichte. Sie litt zudem sehr unter der Trennung der Eltern und musste schliesslich die 3. Klasse repetieren, was sie als Demütigung erlebte. Die Mutter unterstützte Lena anfangs beim täglichen Lesen, indem sie ihr jeweils während eines Teils der vereinbarten Lesezeit vorlas. Dies half mit, Lenas Interesse an den Texten wach zu halten und ihre Motivation zu stützen. Später wollte Lena alleine lesen, und sie begann, ihren Puppen vorzulesen. In der Testrepetition nach 14 Monaten erreichte sie eine durchschnittliche Leistung. Sie nahm dies strahlend zur Kenntnis. Ihre Anstrengung hatte sich gelohnt, auch wenn das Lesen nach wie vor nicht ihre Lieblingsbeschäftigung war.

Beim Lesen geht es um die *Sinnerschliessung* der Wörter. Auf die anfängliche Orientierung an den Lauten muss deshalb schnell das Erfassen grösserer Einheiten folgen. Routinierten Leserinnen und Lesern sind die korrekten Wortbilder vertraut. Für die Sinnerschliessung genügt es, die Wortlänge sowie den ersten und letzten Buchstaben zu erfassen, wie der folgende per Internet weit verbreitete «Cambridge Lesetest» überspitzt verdeutlicht: «Luat eienr Stduie der Cambrdige Unievrstiät speilt es kenie Rlloe, in welcehr Reiehnfogle die Buhcstbaen in eniem Wrot vorkmomen, die eingzie whctige Sahce ist, dsas der ertse und der letzte Buhcstbaen stmimt. ...»

Oft sind zusätzliche lesetechnische Übungen und spezifische Trainings hilfreich zur Förderung der Lesegeläufigkeit. Falls sich die gewünschten Fortschritte trotz aller Anstrengungen nicht einstellen, sind die Augenfunktionen genauer abzuklären.

Förderung der Rechtschreibung

1. Lerngegenstand



* Günther (1986)

** Gallmann & Sitta (1996)

Abb. 1: Vermittlungsaufträge auf der alphabetischen und der orthografischen Entwicklungsstufe (Leemann Ambroz 2006, S. 85)

Der Erwerb der Rechtschreibung betrifft den formalen Teil der Schrift. Abbildung 1 veranschaulicht, dass die phonologische Bewusstheit, welche bei der Diskussion über Dyslexie in den letzten Jahren viel Raum einnahm, lediglich das phonematische Prinzip, d.h. bloss einen Teilbereich der Schriftnorm, betrifft. Da im Deutschen nur etwa die Hälfte der Wörter lauttreu geschrieben werden, führen phonologische Trainings auch nur bei diesen zum Erfolg. Um die andere Hälfte orthografisch richtig schreiben zu lernen, müssen logischerweise alle übrigen Prinzipien der deutschen Schrift ebenfalls geschult werden (vgl. Gallmann & Sitta, 1996).

Rolf kam vor vielen Jahren wenige Monate vor Schulabschluss (Sek B-Niveau) in die Therapie. Das Lesen beherrschte er gut, seine Rechtschreibschwierigkeiten (F81.1) waren dagegen massiv (Prozentrang 0,04!). Er verfügte über gut entwickelte Basiskompetenzen, das Unterscheiden der Vokallänge prüfte ich damals jedoch noch nicht. Er selbst schätzte seine Schwierigkeiten so ein: «Eher schwach. Ich verstehe die einzelnen Gründe nicht wiso man etwas soschreibt.» Er wollte diese Gründe kennen lernen und kam im 10. Schuljahr zuerst wöchent-lich, später 14-täglich in die Therapie. Wir arbeiteten mit den Grundbausteinen (Leemann Ambroz, 2010). Ich war mir anfangs nicht sicher, ob und wie ich ihm helfen könne. Doch schon nach gut einem halben Jahr waren die meisten Fehler verschwunden.

Rolfs Fehleranalyse (Leemann Ambroz, 2006, S. 216) ist typisch für jemanden mit massiven Rechtschreibschwierigkeiten: Es gab Fehlschreibungen in allen erfassten Kategorien. Obwohl er die Phonem-Graphem-Korrespondenzen sicher beherrschte, fehlte ihm die Arbeitsstrategie, diese Kenntnis konsequent umzusetzen. Zudem war er nicht in der Lage, sein Schreiben im Bereich der Orthografie theoriegeleitet zu steuern.

Dieser und alle anderen Fälle ermutigten mich, dem formalen Teil der Schrift und vor allem der Orthografie (!) die nötige Aufmerksamkeit zu schenken und nach praktisch gangbaren Wegen zu suchen für das, was bereits Bosch (1937) und Valtin (2000) gefordert haben: Die Schrift soll zum Objekt werden, damit Reflexion möglich wird.

Heute bezeichnet man das als *Sprachbewusstheit*. Diese umfasst die Phonologie *und* die Orthografie. Gerade intelligente Schülerinnen und Schüler sind bei einem analytischen Zugriff auf das Schriftsystem oft in der Lage, eine allfällige Diskrepanz zwischen ihrer Intelligenz und ihren Rechtschreibleistungen rasch aufzulösen, da sie die Zusammenhänge schnell verstehen können (Leemann, 2014a).

2. Zentrale Faktoren beim Erwerb der Rechtschreibkompetenz

- Lernen im Dialog

In kurzen Gesprächen vermittelt die Lehr- oder Fachlehrperson den Lernenden die Begrifflichkeiten (Wort, Grundbaustein, Vokal usw.), phonologische sowie orthografische Gesetzmässigkeiten und reflektiert diese mit ihnen. Dabei erkennt sie, ob das Kind die Schreibweisen sicher begründen kann, d.h. ob sich *Sprachbewusstheit* eingestellt hat. Findet Lernen ausschliesslich am Computer oder im Rahmen von Wochenplanarbeit statt, ist erfahrungsgemäss nicht garantiert, dass das vermittelte Wissen bewusst abgerufen wird.

- Lernen am Erfolg

Der Weg zur Schriftkompetenz verlangt von den Lernenden über Jahre viel Einsatz und Ausdauer. Die Reduktion der Komplexität auf die wichtigsten Grundzusammenhänge sowie die isolierte Vermittlung unterstützen erfolgreiches Lernen. Lernpsychologisch ist das Vermeiden von Misserfolg ganz entscheidend dafür verantwortlich, dass der Lernprozess gelingt und die Lernenden motiviert sind, während dieser langen Zeit durchzuhalten.

- Nachhaltiges Lernen

Die Verantwortung für die Anwendung des erworbenen Wissens muss schrittweise an die Lernenden abgegeben werden, um Transfer zu erwirken. Ist ein Lernziel erreicht, soll dies gefeiert werden. Gleichzeitig überträgt die Lehrperson den Lernenden die Verantwortung, in Zukunft alle Texte auch wirklich gemäss dem aktuellen Wissenstand normkonform abzufassen. Nur so kann es gelingen, eines Tages automatisiert-integriert richtig zu schreiben.

- Richtig schreiben lernen ist auch Erziehungsarbeit

Das Erlernen der Orthografie verlangt über Jahre hinweg Ausdauer, Durchhaltewillen und Disziplin. Misserfolge führen oft zu Vermeidungstendenzen, was zwar verständlich, aber nicht hilfreich ist. Es gilt sie zu überwinden. Den Lernenden muss diese Anstrengung zugemutet werden. Sie sollen erleben, dass es sich lohnt, trotz Schwierigkeiten weiter zu üben, immer wieder zu üben. Die Grundkompetenz Rechtschreiben (und natürlich auch Lesen) spielt in der schulischen Selektion eine zentrale Rolle (Woringer, 2007) und die gesellschaftliche Relevanz ist zu hoch, um die Kinder hier nach dem Lustprinzip frei entscheiden zu lassen. Diese Erziehungsarbeit stellt wohl die grösste Herausforderung und wohl auch den strengsten Teil der Arbeit der Lehrpersonen dar. Peter fiel die Übernahme dieser Verantwortung schwer:

Peter war 16-jährig und musste wegen mangelhafter Leistungen ein privates Gymnasium verlassen. Die Zeit bis zum Eintritt in ein Internat wurde dazu genutzt, die vorhandenen Lerndefizite anzugehen. Die Abklärung ergab keinerlei Auffälligkeiten bei den Basiskompetenzen; das Lesen beherrschte er gut, aber seine Rechtschreibschwierigkeiten waren ausgeprägt (F81.1). Nach der ersten Lernkontrolle (Prüfen des lauttreuen Schreibens), meinte er: «Es war anstrengend, und anstrengen tue ich mich generell nicht gern.» Die vierte Lernkontrolle (Lautprinzip,

morphematisches Prinzip, Grossschreibung regulärer Nomen und vier Regeln) schrieb er fehlerfrei. Darüber freute er sich sehr. Die Nachfrage in der Schule zeigte dann allerdings: Seine «Anstrengungsvermeidung» verhinderte den Transfer in die Schreibpraxis. Der aktuelle Aufsatz sah aus wie die älteren Texte zu Beginn der Therapie, da ihn die Selbstkontrolle «angeschissen» (Zitat) habe. Peter gelang es später auch im Internat nicht, seine Einstellung zum Lernen zu verändern. Er bestand die Aufnahmeprüfung in die HSG St. Gallen zweimal nicht und trat deshalb anschliessend in eine private Wirtschaftsschule ein.

Fazit

Dyslexie ist eine Schwierigkeit beim Erwerb des Lesens und/oder Rechtschreibens, die durch spezifische zerebrale Auffälligkeiten entsteht: Defizite bei der Lautverarbeitung, dem Lautbewusstsein oder beim Sehvermögen. Intensives Üben führt glücklicherweise nachweislich zu «zwei wichtigen Effekten: Normalisierung und Kompensation» (Dehaene, 2012, S. 294). Die Intelligenz spielt dabei nur bezüglich des Lerntempo eine Rolle.

Die meisten Lernenden in meiner Praxis verfügen über gut entwickelte Basiskompetenzen. Den meisten fehlt jedoch explizites Wissen im Bereich der Phonologie und vor allem der Orthografie. Sie haben keine Dyslexie im engeren Sinn. Ihre Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind vielmehr didaktogen, d.h. durch ungenügenden Unterricht verursacht. Erfahrungsgemäss gelingt das Aufarbeiten solcher Lerndefizite gut. Bei intelligenten Lernenden sind oft nur wenige Monate Arbeit nötig (Leemann 2014a).

Würden am Ende der Schulzeit die Lese- und die Rechtschreibkompetenzen breit erfasst, liesse sich Fundiertes über die aktuelle Verbreitung von Illetrismus in der Schweiz und über dessen Ursachen (zerebral und/oder didaktogen) aussagen. So abgestützt liessen sich an der Volksschule wirksame Massnahmen (methodisch-didaktisch erfolgreiche Schulkonzepte und/oder spezifische Sprachtrainings) begründen, entwickeln und zielgerichtet durchführen (Leemann 2014b).

Und last but not least noch folgende Utopie: Die Organisation der Schrift sollte rasch den heutigen Anforderungen angepasst werden. Lesen und Rechtschreiben lernen ist für alle Pflicht. Zudem besuchen immer mehr Fremdsprachige unsere Schulen. Ein stringent logisches Schriftsystem hätte zur Folge, dass mehr Kinder die Schriftkompetenz erreichten. Schwierigkeiten beim Lesen und vor allem Rechtschreiben sind abhängig von der Organisation der Schrift, d.h. Dyslexie ist ein Stück weit ein künstliches (und sehr kostenintensives) Problem.

Literatur

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

Brandenburg 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.

Gallmann, P. & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

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., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie – Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.

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

Leemann Ambroz, K. (2010). *Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die deutsche Rechtschreibung*. Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler/ Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Zug: Klett und Balmer.

Leemann, K. (2014a). Nachteilsausgleich für alle! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, eingereicht.

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

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]