

wie groß der Stellenwert der Prävention gesehen wird. Die Therapie ist wichtig für die verunglückten Kinder. Aber was eine Therapeutin tun kann, ist zum Teil gar nichts anderes als das, was auch Lehrkräfte tun, wenn sie Kinder das Lesen und Schreiben lehren. Im achten Kapitel wird nun aufgezeigt, an welchen Stellen eine Therapeutin vielleicht noch sorgfältiger und methodisch abwechslungsreicher arbeiten sollte, als es Lehrkräfte in der Schule können. Das ist nötig, weil die verunglückten Kinder schon so viel an Frustrationen erleben mussten, dass sie den üblichen Schulmethoden oft nicht mehr zugänglich sind und auch keinerlei Misserfolge mehr verkraften können. Wenn Lehrkräfte in der Schule präventiv arbeiten, brauchen sie diese Maßnahmen nicht, den dann kommt die Hilfe so rechtzeitig, dass die Kinder sich noch auf die üblichen schulischen Arbeitsformen einlassen mögen. Auch all die psychotherapeutischen Maßnahmen im neunten Kapitel sind nur nötig, weil die Hilfen nicht rechtzeitig einsetzen. Aber wenn die Kinder erst einmal eine Legasthenie entwickelt haben, dann ist eine Therapie ohne die Fähigkeit zu solchen psychotherapeutischen Maßnahmen sehr oft unwirksam.

Damit wird wieder deutlich, wie wichtig die Prävention ist. Aus diesem Grund wird im zehnten Kapitel als gesellschaftspolitische Konsequenz dargelegt, dass die Schule für dieses Problem verantwortlich ist, und dass, selbst wenn Kinder so verunglückt sind, dass sie eine außerschulische Legasthenietherapie brauchen, die Schule die Kosten dafür tragen muss, um sie und damit den Staat voll in die Verantwortung zu nehmen und das Problem nicht an Ärzte, Krankenkassen oder Sozialämter zu delegieren.

1. Ein idealtypischer Weg des Schriftspracherwerbs

(Christine Mann)

Wenn hier ein idealtypischer Weg des Schriftspracherwerbs aufgezeigt wird, so hat dieses Vorgehen zwei große Mängel.

- Erstens finden Kinder unterschiedliche Zugänge zur Schriftsprache. Bei den meisten Kindern verläuft der Weg durchaus nicht in der hier aufgezeigten Weise. Die Kinder machen Lernsprünge, gehen Seitenwege, bleiben auf Lernplateaus stehen und können plötzlich viel mehr, als man vorher erwartete. Es gibt Kinder, die intuitiv die richtige Rechtschreibung sehr schnell erlernen, ohne je sorgfältig darüber nachzudenken und sich all die Klippen und Schwierigkeiten, von denen hier geredet wird, bewusst zu machen. Wenn hier also ein idealtypischer Weg aufgezeigt wird, so geschieht das weitgehend aus der Sicht des Lehrers, der schon die Notwendigkeit im Blick hat, manchen Kindern helfen zu müssen. Helfen muss er den Kindern, bei denen nicht alles von alleine geht, die also gewisse Schwierigkeiten haben. Er kann sich dabei nicht auf die Intuition der guten Leser und Rechtschreiber verlassen, denn diese Intuition hat sich bei schwachen Lesern und Rechtschreibern ja gerade nicht eingestellt. Er muss daher eine Vorstellung von einem möglichen Weg haben, den er diesen nicht so intuitiven Kindern weisen kann. Daher beansprucht das, was im Folgenden beschrieben wird, keinesfalls, der ausschließlich richtige Weg des Schriftspracherwerbs zu sein. Aber es ist ein Weg, all den Kindern gut zu helfen, die ihren Weg nicht alleine finden.
- Das zweite Manko ist die mangelnde Wissenschaftlichkeit einer solchen Wegbeschreibung. Die Kenntnis dieses Weges stützt sich einerseits auf die genauen, linguistischen Untersuchungen des Wesens unserer Buchstabenschrift und des Zusammenhangs zwischen Lautsprache und Schriftsprache, andererseits auf die Beobachtungen von Kindern in ihren Versuchen, sich die Schriftsprache anzueignen. Inzwischen gibt es auch Beobachtungen dieses Aneignungsprozesses mit hohem wissenschaftlichem Anspruch, die sich auf das Zähl- und Messbare konzentrieren und sich vorschneller Deutungen enthalten. Im Gegensatz zu diesen wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden hier die Beobachtungen sofort in eine zusammenhängende Vorstellung vom Schriftspracherwerb eingebettet. Diese Vorstellung ist in dieser Form nicht wissenschaftlich erwiesen. Sie kann durchaus sehr zeitgebunden sein und später entweder stark ausdifferenziert oder modifiziert oder möglicherweise sogar weitgehend über den Haufen geworfen werden. Trotzdem wird hier ganz bewusst auf die wissenschaftliche Enthaltsamkeit verzichtet, weil ein zusammenhängendes Konzept eine sehr viel bessere Leit-

linie für didaktisches oder therapeutisches Handeln liefert als punktuelle wissenschaftliche Beobachtungen. In Kapitel 6 werden die theoretischen Grundlagen der hiesigen Darstellung genau expliziert und es wird aufgezeigt, inwiefern die bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen zum Schriftspracherwerb genau zu dem hier dargestellten Weg und seinen in Kapitel 2 dargestellten Abweichungen und Schwierigkeiten passen.

1.1 Das Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur der Sprache und Erlernen einzelner Buchstaben

Der Schriftspracherwerb beginnt mit dem **Symbolverständnis**, mit der Erkenntnis, dass bestimmte Zeichen ein Symbol für eine Realität sind und dass dieselben Zeichen immer dasselbe bedeuten. Dieses Symbolverständnis ist auch für jede Bilderschrift die Voraussetzung, wie etwa die chinesische Bilderschrift oder früher die indianische. Europäische Äquivalente solcher Bilderschriften sind etwa die Piktogramme oder auch Firmenzeichen, die häufig in Abbildungen am Anfang von Fibeln für das erste Schuljahr zu finden sind. Damit soll die Lehrkraft Gelegenheit bekommen, dieses Symbolverständnis anzusprechen und bewusst zu machen, in der Hoffnung, es bei all den Kindern zu fördern, bei denen es bisher noch nicht ausreichend ausgebildet ist.

Unsere Schrift aber ist keine Bilderschrift, und es ist völlig ausgeschlossen, dass sich irgend jemand die ca. 300.000 verschiedenen Wörter und Wortformen des Deutschen als Wortbilder, bestehend aus den Buchstabenzeichen merkt. Zwar ist unsere Schrift auch keine reine Lautschrift, aber dennoch ist das Lautschriftprinzip die Grundlage. Daher besteht der nächste Schritt im Schriftspracherwerb darin, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die **Lautstruktur** der bisher im Wesentlichen als Inhaltsträger gelernten Wörter richten. Dieses Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur der Sprache geschieht durch ein Ineinander verschiedener Tätigkeiten, die die Kinder zum Teil durchaus auch selbstständig oder mit leichten Anregungen durch die Umwelt schon vor Schuleintritt vollziehen, zum Teil aber erst im Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs unter Anleitung der Lehrkraft.

Die **Sprechsilbe** ist als rhythmische Sprechereinheit den Kindern relativ leicht zugänglich. Auszählverse, Lieder, Sprechverse als Grundlage für Laufen oder Schreibschwungübungen, sie alle nutzen die Silbe als rhythmische Einheit. Daher kann man davon ausgehen, dass die Silbe schnell von den Kindern als rhythmische Einheit erfasst und in Körperbewegungen oder Silbenbögen dargestellt werden kann. Da die Silbe keine Bedeutung trägt, wird damit die Bedeutungsebene des Wortes verlassen und die Aufmerksamkeit auf den Klang des Wortes gelenkt. Eine andere Zugangsmöglichkeit zum Klang der Wörter sind Reimwörter oder auch Wörter mit einem bestimmten Anlaut. Auch das erste Erlernen von Buchstaben mit den dazugehörigen Lauten wirkt sich förderlich auf die Ausrichtung der Kinder auf den Klang der Sprache aus.

Um den Kindern ganz deutlich zu machen, was mit den Lauten gemeint ist, und das Hören zu unterstützen, bespricht man ausführlich die taktil-kinästhetische Artikulationswahrnehmung des Lautes. Man lässt die Kinder im Spiegel ihre Mundstellung beim Sprechen des Lautes beobachten und schließlich führt man noch Handzeichen ein. Diese symbolisieren wesentliche Elemente der **Artikulation** und unterstützen so die Konzentration auf den Klang und die Artikulationswahrnehmung. Gleichzeitig können die meisten von ihnen auch mit der Form der Buchstaben in Verbindung gebracht werden und so die Laut-Buchstaben-Zuordnung festigen (Abb. 1).

Nun werden Wörter auf diese Laute hin abgehört und die entsprechenden Buchstaben je nach ihrer Stellung im Wort dem Wortanfang, der Wortmitte oder dem Wortende zugeordnet. Wenn man die Silbengliederung als Hilfe benutzt, so ist eine sehr viel genauere Lokalisierung des Lautes und Buchstaben möglich. Man malt für das Wort die **Silben als Bögen**, sodass beispielsweise dreisilbige Wörter mit drei aneinander hängenden Bögen vorskizziert werden. Sodann kann der Laut in dem Wort abgehört und der Buchstabe in den entsprechenden Silbenbogen eingetragen werden. Nach einiger Übung schaffen es viele Kinder auch schon, innerhalb einer Silbe den Laut genauer zu lokalisieren und entsprechend den Buchstaben an den Anfang oder das Ende des Silbenbogens zu schreiben.

Buchstaben, die die Kinder erlernen, werden ihnen heutzutage nicht mehr pur beigebracht, sondern sie begegnen ihnen in den ersten sinnvollen Wörtern. Ein solcher Beginn des Lesenlernens mit ganzen Wörtern oder gar Sätzen, die am besten auch in einen emotional wichtigen Kontext eingebettet sind, ist aus verschiedenen Gründen sehr sinnvoll. Die Kinder erfahren sofort, dass die Laute in verschiedenen Wörtern unterschiedliche Klangfärbungen haben können. Lesen wird außerdem von Anfang an als sinntragende Tätigkeit erfahrbar. Es verkommt nicht so leicht zu einer sinnentleerten Technik der Lautbildung. Die Symbolfunktion der Schrift wird in jedem Wort den Kindern wieder deutlich und so besser für sie begreifbar. Daher wird die Motivation der Kinder durch diese sinnvolle Tätigkeit deutlich erhöht.

1.2 Das Erlernen der Lesesynthese

Wenn die Kinder sechs bis acht Buchstaben auf diese Weise gelernt haben, wird es sehr wichtig, dass sie nun das synthetische Erlesen, das **Zusammenschleifen** der Buchstaben zu Silben und ganzen Wörtern erlernen. Die Buchstabenzeichen sind aus wenigen Formelementen zusammengesetzt. Sie unterscheiden sich teilweise nur durch minimale Veränderungen. Zwischen dem ›n‹ und dem ›h‹ ist beispielsweise nur die Länge des kleinen Strichs nach oben das bedeutungsunterscheidende Merkmal. Bei ›b‹, ›d‹, ›p‹ und ›q‹ besteht der Unterschied nur in der Raumlage. Bei solchen starken Ähnlichkeiten bedarf es großer Übung und ständiger Wiederholung, um die Buchstaben und Lautzeichen nicht allmählich durcheinander zu bringen und immer mehr zu verwechseln. Viele Lehrkräfte haben schon beobachtet, dass die ersten vier gelernten Buchstaben durchaus sicher von allen Kindern beherrscht werden.

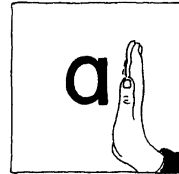
Handzeichen

Diese Handzeichen aus dem Leselernwerk Leseleiter (Bochum 1990) wurden teils erfunden, teils aus verschiedenen Vorschlägen zusammengesucht (Dummer/Hackethal 1984, Horn-Breull 1974). Auswahlkriterium war, dass sie möglichst auf die Artikulation hinweisen sollten. Positiv war, wenn sich außerdem eine Verbindung zum Buchstaben herstellen ließ. Und schließlich schien es bei einigen Buchstaben sinnvoll, auch die Möglichkeit zu einer Richtungskontrolle und zur deutlichen Unterscheidung zwischen verwechslungsgefährdeten Buchstaben mit einzubauen.

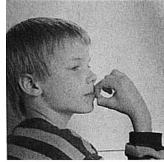
A Die Hand zeigt, wie weit
a der Mund offen ist.



Die Hand kann dann in der selben Stellung an den Balken rechts vom a angelegt werden, dann muss der Bauch vom a noch gut sichtbar sein.



B Der Daumen der rechten
b Hand wird an die Unterlippe, der Zeigefinger an die Oberlippe gelegt. Beim Sprechen des /b/ öffnen sich der Mund und die Finger leicht.



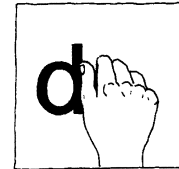
Daumen und Zeigefinger können mit derselben Form den Bauch des b nachbilden ohne den Strich vom b zu verdecken



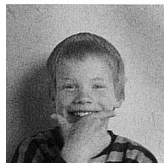
D Der rechte Daumen wird
d vor die oberen Schneidezähne gesetzt, um auf die Artikulationsstelle dahinter hinzuweisen. Beim Sprechen wird er leicht nach vorne bewegt.



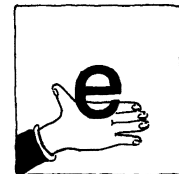
Der Daumen kann an den Strich des d angelegt werden. Der Bauch des d muß noch zu sehen sein.



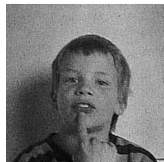
E Die Spanne zwischen
e Daumen und Zeigefinger deutet die relativ breite Mundöffnung bei der Aussprache des /e:/ an.



Außerdem kann sie an den Querbalken des e angelegt werden



F Der Zeigefinger wird von
f unten gegen die Unterlippe gedrückt, über die hinweg das /f/ gebildet wird. Gleichzeitig kann der gestreckte Zeigefinger als Zeichen für den langen Strich vom f gelten.



G Daumen und Zeigefinger werden geschlossen an die Gurgel gelegt, die Artikulationsstelle des /g/. Beim Sprechen werden sie leicht geöffnet.

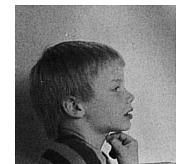


Abb. 1a: Handzeichen