

## LRS - Diagnose: Kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Praxis

1. Diagnostisches Vorgehen im schriftsprachlichen Bereich - in der Regel als LRS-Diagnose verstanden - kann wie alle Schulleistungsdiagnostik grundsätzlich zwei Ziele verfolgen:

- Klassifikation bestimmter Leistungsniveaus: Abgrenzung von Leistungsbereichen, Auswahl von Schüler(gruppen);
- Erfassung spezifischer Fertigkeiten und Defizite, um gezielt helfen zu können (Förderdiagnostik).

2. Obwohl eine Diagnose schriftsprachlicher Leistungen im Rahmen der Schule im allgemeinen nur sinnvoll ist, wenn der Schüler bei ermittelten Defiziten auch eine gezielte Hilfe erfährt (Förderdiagnostik), sind die auf dem Markt befindlichen Lese- und Rechtschreibtests durchweg nur Mittel zur Verfolgung des ersten Zieles. Neuentwicklungen zum Zwecke der Förderdiagnostik sind bisher allenfalls im Ansatz erkennbar. Woran liegt das?

Die derzeitigen Lese- und Rechtschreibtests sind im Rahmen des klassischen Legastheniekonzeptes (1) entwickelt worden, welches Legasthenie bzw. LRS (= Lese-Rechtschreib-"Schwäche") mangels fundierter theoretischer Konzepte rein operational definierte: LRS liege vor, wenn ein Schüler im Lese- und/oder Rechtschreibtest einen Prozentrang von weniger als x und einen IQ größer als y erreicht, wobei die konkreten Werte relativ willkürlich vereinbart werden können (2). Genauso inhaltsleer wie die LRS-Definition wurden die LRS-Tests konstruiert, die in erster Linie objektive Werte für Prozentrangvergleiche ergeben sollten. Und dies geht nun einmal vor allem über quantitative Angaben (Anzahl falsch geschriebener/gelesener Wörter), während qualitative Gesichtspunkte des Lesens und Schreibens teststatistisch sehr viel schwieriger zu erfassen sind. Die rein formalstatistische und theorieblinde Konstruktion der gängigen Lese- und Rechtschreibtests entspricht also durchaus den Anforderungen des klassischen Legastheniekonzeptes.

3. Die Übernahme dieses klassischen Konzeptes durch die schulische Administration in der Bundesrepublik, die LRS vorwiegend verwaltet statt sie zu beseitigen (3), stellt ein zusätzliches Moment für die Fortsetzung der vorwiegend an der Auswahl orientierten Testkonstruktion und -vermarktung dar. Dies soll am Beispiel Hamburgs gezeigt werden (4).

Für die Gewährung der schulischen Maßnahme "LRS-Einzelhilfe" gilt folgende Bestimmung: "Schüler, deren Lese-Rechtschreibleistungen von 99% ihrer Altersgenossen übertroffen werden..., erhalten LRS-Einzelhilfe." (5) Verfahrenstechnisch wird vorgeschrieben, in Frage kommende Schüler mit einem standardisierten Schriftsprachttest zu testen, so daß bei Erfüllung des Kriteriums Förderstunden aus einem Gesamtkontingent der jeweiligen Schule zugewiesen werden können. (6) Abgesehen vom großen verwaltungstechnischen und testuarischen Aufwand hat dieses Verfahren diagnostisch erhebliche Nachteile:

- Wegen der größeren Objektivität werden zur Ermittlung des Prozentranges nur falsch geschriebene/gelesene Wörter gezählt. Dabei ist es ohne Einfluß auf das Testergebnis, welcher Art die Fehler sind (im Rechtschreibtest kann ein Schüler beispielsweise einen PR 1 theoretisch nur durch Fehler in der Groß-/Kleinschreibung oder mit ausschließlichen "Wortsalat" erzielen). Für die Förderung kann das bedeuten, daß tatsächlich sehr hilfsbedürftige Schüler ausgeschlossen bleiben (und umgekehrt). Und auch hinsichtlich einer möglichst "gerechten" Stundenverteilung ist diese Gleichsetzung von Unvergleichlichem problematisch, da "gute" und "schlechte" Fehler sich vermutlich unterschiedlich verteilen dürften.
- Die ausschließliche Orientierung am Prozentrang vernachlässigt auch den pädagogisch-psychologisch sehr wichtigen Gesichtspunkt, daß Schüler mit gleichem Schweregrad der Schriftsprachschwierigkeiten in verschiedenen Schulen und Klassen sehr unterschiedlich "leiden" können. So kann z.B. ein Schüler, der im DRT 2 aufgrund guter Speicherung von 3 und mehr Testwörtern einen PR größer 1 erzielt, in seiner leistungsstarken Klasse vollständig abgehängt sein; in anderen Klassen kann dagegen ein Viertel der Schüler einen PR 1 im Rechtschreibtest haben, so daß auf diese Probleme im Gesamtunterricht intensiv eingegangen werden muß.
- Für die Zusammenstellung von Fördergruppen ergeben die gängigen Schriftsprachtests kaum Anhaltspunkte, da gleiche Testleistung völlig unterschiedliches bedeuten kann (s.o.). Also müssen die Gruppenzusammensetzungen schriftsprachdiagnostisch "über den Daumen" oder nach Einsatz zusätzlicher diagnostischer Mittel erfolgen. Die Tests sind also nur vermeintlich ökonomisch.
- Durch die Bindung finanzieller Ressourcen (Lehrerstunden) an die absolute Höhe des Prozentranges werden sogar die testimmanenten Unsicherheiten (Vertrauensintervall) mißachtet. Jeder Praktiker weiß, daß es höchst zufällig sein kann, ob ein Schüler gerade zwei oder drei Wörter richtig schreiben kann. Aber die formale verwaltungstechnische Abwicklung (mit dem Ziel der "gerechten" Stundenverteilung) verhindert sogar die sachgerechte Interpretation der Testergebnisse.

Da die Testverlage nur die Tests absetzen können, die von den Schulverwaltungen eingesetzt werden, verhindern diese mit solchen Verfahrensweisen indirekt Anstrengungen, bessere diagnostische Mittel zu entwickeln.

Denkbar wäre eine Alternative zum gegenwärtigen Verfahren, die sowohl des Test- und Verwaltungsaufwand verringern könnte als auch die Berücksichtigung inhaltlicher Gesichtspunkte begünstigen würde: Voraussetzung wäre, daß die Verteilung der Lehrerstunden für die LRS-Einzelhilfe für die einzelnen Schulkreise und Schulen vor der Testung geschähe. Dies wäre möglich, wenn für die Feststellung des relativen Bedarfs in einer Region entweder Erfahrungswerte bzw. Schulleistungskriterien (z.B. Übergangsquote zu weiterführenden Schulen) oder aber eine einmalige Reihentestung aller Schü-

ler einer relevanten Klassenstufe (z.B. 2. Klasse) herangezogen würde.

Wenn dann die Schulen im vornherein wüßten, über welche Förderkapazität sie im folgenden Schuljahr annähernd verfügen, könnten sie die Auswahl-diagnose in eigener Regie (mit Beratung durch die Schülerhilfe) und mit erheblich verringertem Aufwand betreiben. Es könnte in die pädagogische Verantwortung der Schule gelegt werden, inwieweit sie die Grenze der Förderbedürftigkeit - je nach regionalem Standard - enger oder weiter zieht. Es könnten qualitative (und damit naturgemäß weniger "objektive" im Sinne der Teststatistik) Gesichtspunkte berücksichtigt werden, da es nicht mehr darum ginge, "sich Lehrerstunden zu ertesten". Dabei könnten auch informelle Diagnoseverfahren Anwendung finden, die wegen der wegfallenden aufwendigen Normierung eher auf die pädagogischen Bedürfnisse bei der Diagnose zugeschnitten werden könnten.

4. Seit diesem Frühjahr verlangt das Hamburger Verfahren zur Feststellung der Förderbedürftigkeit im Rahmen der "LRS-Einzelhilfe" nicht mehr die zwingende Anwendung eines Intelligenztests mehr. Damit ist nun auch in Hamburg die bereits 1978 von der KMK getroffene Vereinbarung erfüllt, bedürftigen Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten - unabhängig von der Intelligenz - zu helfen. (7)

Der Grund ist, daß die Kenntnis des IQ eines Kindes mit Schriftsprachschwierigkeiten weder zur Erklärung des Versagens beiträgt noch Anhaltspunkte zum differenzierten Vorgehen bei der Förderung bietet. (8) Damit soll keineswegs gesagt werden, daß Schriftsprachfähigkeiten nichts mit Intelligenz zu tun haben. Tatsächlich laufen beim Lesen und Schreiben komplexe kognitive Prozesse ab, die durchaus mit Problemlösungsstrategien beim Denken vergleichbar sind. (9) Aber diese spezifischen schriftsprachlichen Kognitionsvorgänge werden durch globale IQ-Werte von Intelligenztests nicht genügend erfaßt. (10) Die IQ-Werte (die ja bekanntlich je nach verwendetem Test schwanken) sind also ein viel zu grobes und unspezifisches Maß für kognitive Leistungen, um zur Aufklärung von Fähigkeiten beim Schriftspracherwerb wesentliches beitragen zu können. Daher kann man - um Legendenbildungen vorzubeugen - auf ihre diesbezügliche Anwendung gleich verzichten.

Einem möglichen Mißverständnis gilt es hier entgegenzutreten: Die "LRS-Einzelhilfe" ist eine Maßnahme für Schüler in der Regelschule. Sie darf nicht zu einem Abschiebebahnhof für Kinder werden, die bei der derzeitigen Schulsituation aufgrund übergreifender Lernschwierigkeiten besser in einer Schule für Lernbehinderte gefördert werden sollten. (Dies gilt gleichermaßen für LRS-Kleinklassen.) Daher enthebt der Verzicht auf den Intelligenztest bei der LRS-Diagnose die Grundschule nicht der Pflicht, den Ursachen für allgemeine Lernschwierigkeiten eines Schülers - auch durch Intelligenzdiagnostik - auf den Grund zu gehen.



5. Die Hamburger Kriterien für die Gewährung von schulischer "LRS-Einzelhilfe" beinhalten, daß ein Kind einen PR 1 im Lese- und/oder Rechtschreibtest haben muß. Wegen des insgesamt aufwendigen Verfahrens wurde in der Vergangenheit von den Schulen meist nur die Rechtschreibleistung erhoben, da diese in Form eines Gruppentests sehr viel ökonomischer festzustellen ist als die Leseleistung, die einzeln festgestellt werden muß. Diese Vorgehensweise ist jedoch problematisch:

- Im Einzelfall ist nicht auszuschließen, daß ein Schüler im Lesetest schlechter abschneidet als im Rechtschreibtest (so erhält ein Schüler im DRT 2 bei richtiger Speicherung von nur 3 Wortbildern einen PR 2, obwohl er möglicherweise kaum lesen kann).
- Es besteht die Gefahr, daß die knappen Mittel der "LRS-Einzelhilfe" vorwiegend für Kinder mit isolierten Rechtschreibschwierigkeiten verwendet werden und dabei für Kinder mit extremen Leseschwierigkeiten nicht genügend Förderstunden zur Verfügung gestellt werden können. Denn das Nicht-lesen-können ist prognostisch viel ungünstiger als Rechtschreibschwierigkeiten und muß möglichst rasch ("Klotzen statt Kleckern") behoben werden.
- Für die Zusammenstellung von Fördergruppen (Planung für das kommende Schulkahr) ist es wesentlich, ob die Kinder außer Rechtschreib- auch Leseschwierigkeiten haben.

Deshalb wird ab diesem Frühjahr die Durchführung von Rechtschreib- und Lesetests für die Auswahl der Kinder verbindlich.

6. Ein wichtiges Ziel von Fördermaßnahmen im Schriftsprachbereich ist die prophylaktische Verhinderung des Versagens bzw. die möglichst frühzeitige Hilfe. Denn die meisten Kinder mit langanhaltenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten haben ihre Probleme bereits während des Aneignungsprozesses in der 1. Klasse. Je frühzeitiger die Hilfe einsetzt, desto günstiger ist die Prognose. Notwendig wäre also die schwerpunktmäßige Verlagerung von Diagnose und Förderung in die 1. und 2. Klasse der Grundschule. Hier gibt es aber grundsätzliche Probleme bei der Diagnostik, so lange das Auswahlverfahren die Anwendung genormter Tests verlangt (vgl. 3.).

Je früher ein Test eingesetzt werden soll, desto spezifischer und lehrgangsbezogener muß er sein. Daher bieten die Verlage die Lese- und Rechtschreibtests meist erst ab Ende der Klasse 2 an, weil hier der Lehrgangsbezug für die Testkonstruktion weniger eng sein kann, wenn sie überregional vermarktet werden sollen. Und hier beginnt ein Teufelskreis.

Da die offiziellen Regelungen der Schulverwaltung die Anwendung genormter Tests verlangen, diese aber erst ab Ende Klasse 2 vorliegen, wird für eine wirksame Hilfe unnötig Zeit vertan. Dabei läßt sich nachweisen, daß die LRS-Förderung im Prinzip um so effektiver ist, je früher sie einsetzt (11). Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte in der unter Punkt 3. skizzierten Verfahrensalternative für die Stundenverteilung liegen. Denn dann könnten auch schon in der 1. und vor Ende der 2. Klasse informelle Diagnoseverfahren Anwendung finden, um vor Abschluß des Schriftspracherstunterrichts hilfbedürftigen Kindern zu helfen.

7. Auch wenn man zunächst nur das Ziel der Abgrenzung verschiedener Leistungsniveaus im Auge hat, wäre die Einbeziehung qualitativer Merkmale bei der LRS-Diagnose wünschenswert,

- um im Falls knapper Förderstunden zunächst den bedürftigsten Schülern zu helfen;
- um Gesichtspunkte für die Zusammenstellung von Fördergruppen zu erhalten.

Bei der Förderdiagnostik ist hingegen eine qualitative Analyse unumgänglich.

Es ist hier nicht der Platz, um eine ausführliche Beschreibung und Bewertung der vielen Systeme für Fehlerdiagnosen im Lesen und Rechtschreiben zu leisten. Dies wäre in einer gesonderten Darstellung vorzunehmen. Nur so viel soll gesagt werden: Die in den üblichen Tests zur LRS-Diagnose angegebenen Fehlerdiagnosesysteme sind recht fragwürdig. Entweder sind sie weitgehend formal und inhaltsleer (z.B. BLT 1-2, WRT 4/5 u. 6+) oder psycholinguistisch falsch bzw. irreführend (z.B. DRT 2).<sup>(12)</sup> Von psycholinguistisch orientierten Autoren wurden in den letzten Jahren Fehleranalysensysteme entwickelt, die positive Ansätze aufzeigen<sup>(13)</sup>. Allerdings sind diese Systeme in der Regel zu kompliziert und aufwendig, um im Schulalltag ohne weiteres Anwendung zu finden.

Nun sollte der Praktiker angesichts dieser Lage auf qualitative Analysen nicht gänzlich verzichten. Für eine grobe Annäherung könnten vielleicht folgende Ansätze angenommen werden:

a) Bezüglich der Rechtschreibung hat M. Dehn kürzlich ein Schema der Niveaustufen beim Schrifterwerb entwickelt, das vermutlich auch auf Schreibungen von Schülern mit erheblichen Rechtschreibdefiziten in höheren Klassenstufen angewendet werden könnte.

Niveaustufen von Schreibungen <sup>(14)</sup>	Beispiele aus der 1. Klasse
1. Morphemorientierte Schreibungen (berücksichtigen orthographische Elemente)	(wunderbar)
2. Phonematische Schreibungen (vollständig bzw. mit einer Auslassung oder einem optisch abweichenden Graphem)	wuNderbAr wuNDERBa wuNderBA
3. Phonetische Schreibungen (vollständig bzw. mit geringen Auslassungen oder optisch abweichendem Graphem)	wondaBa wonDERPA won er BA r
4. Rudimentäre Wiedergaben (In dieser Gruppe werden sowohl Schreibungen zusammengefaßt, deren Elemente phonematisch richtig sind, wie auch solche, die als phonetisch orientiert anzusehen sind.)	W D R w n r a wodba
5. Diffuse Schreibungen (Sie sind nicht als regelgeleitet erkennbar.)	uf fadeilt osfMa

Vor allem Schülern mit Schreibniveaus auf der 4. und 5. Stufe

muß schnell und intensiv geholfen werden. Bei höheren Klassen ist der Maßstab entsprechend höher anzusetzen. Denn bekanntlich genügt auch eine phonetisch orientierte Schreibung keineswegs aus, um den komplizierten Problemen der deutschen Schriftsprache Herr zu werden, und es droht ggbf. eine Resignationshaltung bei andauernden Mißerfolgen.

b) Beim Lesen wird von den gängigen Tests meist die Sinn- erfassung nicht geprüft. Dabei ist dies ~~das~~ <sup>das</sup> eigentliche Ziel des Leseprozesses. Es genügt nicht, daß ein Schüler die vorgelegten Wortlisten artikulatorisch einigermaßen getreu wiedergibt. Nicht selten sind schwache Leser gute "Rekodierer" (Goodman), die jedoch den Sinn nicht entschlüsseln. Deshalb sollte für die Qualitätsbestimmung des Lesens unbedingt ein sprachliches Ganzes (Satz, Textabschnitt) gegeben werden, und die Sinnentnahme ist zu überprüfen (Fragen zum Text, Nacherzählung).

Dabei sollte der Schüler ermutigt werden, den Text zunächst still für sich zu erlesen. Dies aus <sup>den</sup> Gründen: Erstens sind es Leseanfänger gewöhnt, Texte gleich laut zu "lesen" (Kontrolle für den Lehrer). Die Sinnentnahme beim stillen Lesen würde also eine höhere Stufe darstellen. Zweitens stellt das laute Lesen für einen Lesekundigen eine zusätzliche Schwierigkeit für die Sinnentnahme dar. Drittens gibt es auch leseschwache ältere Schüler, die Hemmungen beim Versuch des lauten Vorlesens haben (Mißerfolg- vermeidung). Diese sollten sich erst einmal in Ruhe mit dem Text vertraut machen können.

Ein denkbares Vorgehen wäre:

- Vorlage eines altersgemäßen kurzen Textes, der begrifflich klar zu bewältigen ist, möglichst mit passender Illustration zur Unterstützung der Sinnfindung;
  - Vertrautmachung mit dem Text/Stillesen;
  - Fragen zum Text, Nacherzählung, Ausführung des Auftrages o.ä. (Sinnprüfung);
  - Lautes Vorlesen.
- (Falls Sinnprüfung nach Stillesen nicht möglich, erst lautes Vorlesen.)

Beim lauten Vorlesen könnten beispielsweise folgende Fragen geklärt werden, die eine gewisse Stufung des Leseniveaus erlauben (15):

- 1) Kann der Schüler Sinnstützen und Kontextinformationen nutzen?  
(Liest er in Sinnzusammenhängen; korrigiert er ggbf. semantisch falsche Verlesungen?)
- 2) Kann der Schüler Regeln der Sprache (Grammatik, Satzbau, Sprechmuster) für das Lesen ausnützen?  
(Liest er bestimmte Satzteile, z.B. Sprechmuster, flüssiger; korrigiert er ggbf. syntaktisch falsche Verlesungen?)
- 3) Erfasst der Schüler ganze Wörter, Wortteile, Silben, Morpheme, mehrgliedrige Grapheme) beim Lesen; kann er also Spracheinheiten lesetechnisch gliedern?



- 4) Ist er auf die Buchstabenebene angewiesen?  
(mehr oder weniger mühsame Zuordnung von Schriftzeichen zu Lauten)
- 5) Kennt er überhaupt die Zuordnung zwischen Buchstaben (Graphemen) und Lauten (Phonemen)?
- 6) Beherrscht er die Synthese?

Wie beim Schreiben wird sich der individuelle Schüler auch beim Lesen - je nach den konkreten Umständen - verschieden verhalten; eine schematische Zuordnung zu einer Niveaustufe wird kaum möglich sein, da sich unterschiedliche Zugriffsweisen durchdringen können. Dies kann auch der geübte Leser bei sich selbst feststellen, wenn er allein unterschiedliche Textsorten liest. (16)

Diese Anregungen sollen der Diskussion dienen; sicher wird der einzelne Lehrer andere Gesichtspunkte berücksichtigen. Von einer einheitlichen Bewertung der Schriftsprachqualität kann noch nicht gesprochen werden.

8. Die Anforderungen an eine Förderdiagnostik gehen - wie schon gesehen - weit über die Feststellung des quantitativen Leistungsniveaus (Prozentrang), die uns die traditionellen Tests liefern, hinaus.

Sie muß stets lernzielorientiert sein und sich möglichst auf das konzentrieren, was Inhalt des Trainings sein soll (war). Gerade weil Lese- und Schreibhandlungen auch beim einzelnen Schüler je nach Umständen stark variieren, gilt als wichtiges Gebot: mehrfache Beobachtung an vergleichbarem Material.

Denkbar wäre folgende Abfolge:

- 1) Grobdiagnose (unter Berücksichtigung qualitativer Gesichtspunkte)
- 2) Aufstellung von Lernzielen für das individualisierte Training
- 3) Erhebung der - möglichst spezifischen - Ausgangsleistung für ein bestimmtes Lernziel
- 4) Training
- 5) Kontrollprüfung analog 3)

Da schriftsprachliche Förderprogramme meist komplexer Natur sind (mit dem Ziel flexibler Anwendung übergreifender kognitiver Strategien) können die Punkte 3) - 5) durchaus mehrdimensional sein. Nur muß der Förderlehrer genau bestimmen, wie er das jeweilige Teilziel diagnostisch gesondert erfassen will.

9. Im Rahmen der LRS-Diagnose ist es weit verbreitet, sogenannte Funktionstests anzuwenden, die mehr oder weniger basale Fähigkeiten erheben sollen, welche im Zusammenhang mit schriftsprachlichen Defiziten stehen; u.a.

- Artikulation (z.B. Bremer Artikulationstest)
- Lautdiskrimination (z.B. Bremer Lautdiskriminationstest)
- Visuelle Diskrimination (z.B. Frostigs Test zur Entwicklung der Wahrnehmung)
- Sprachfähigkeiten (z.B. Psycholinguistischer Entwicklungstest, Heidelberger Sprachentwicklungstest)
- Konzentration (z.B. Konzentrationstest 1)

Nun ist es sicher hilfreich zu wissen, ob ein Schüler auf einem dieser Gebiete besondere Schwierigkeiten hat. Abgesehen von der Brauchbarkeit bestimmter Tests, die ich hier nicht behandle, muß jedoch entschieden vor der **vor-eiligen Vermutung** einer kausalen Beziehung zwischen Defiziten in einem dieser "Funktionsbereiche" und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gewarnt werden. Die im Laufe der Jahre durch die klassische Legasthenieforschung zahlreich aufgestellten Hypothesen über kausale Verursachung der LRS durch sog. Funktionsdefizite wurden meist nicht bestätigt. Dies hängt wieder mit der Komplexität der schriftsprachlichen Prozesse zusammen, die sich nicht durch grob vereinfachte Modellvorstellungen, schon gar nicht additiv, erklären lassen.

Es gibt viele Kinder, die Lesen und Schreiben gut beherrschen, mit deutlichen funktionellen Schwierigkeiten. Es wäre kurzschlüssig, aus dem Versagen in einem dieser Funktionstests ~~einfach~~ ein spezielles Funktionstraining abzuleiten in der Hoffnung, das Kind würde dann auch lesen und schreiben lernen. Das heißt nicht, daß Kinder davon nicht profitieren können. Aber ein spezifisches schriftsprachliches Training dürfte in der Regel wesentlich effektiver sein (17): Lesen und Schreiben lernt man nun einmal nur durch Lesen und Schreiben!

Im übrigen ist auch in jedem Fall kritisch zu hinterfragen, inwieweit eine schlechte Leistung in einem sog. Funktionstest nicht gerade durch ein Versagen im Schriftsprachbereich erklärt werden kann (statt umgekehrt). Das läßt sich am Beispiel der Lautdiskrimination - einem klassischen Bereich der Legasthenie-Legendenbildung - verdeutlichen:

Untersuchungen ergaben, daß das Unterscheiden lautähnlicher Wörter durch die Kenntnis der Schreibung erleichtert wird. So wird z.B. der Unterschied zwischen Wortpaaren wie "drüben - trüben" oder "Gasse - Kasse" (aus dem Bremer Lautdiskriminationstest) bei Kenntnis der unterschiedlichen Schriftbilder prägnanter (ganz abgesehen von dem Wissen um die Bedeutung!), so daß schriftsprachkundige Schüler hier im Vorteil sind. (18) Für die vermutliche Benachteiligung von LRS-Schülern bei solchen Tests spricht auch die Tatsache, daß bei vergleichbaren Tests in einer fremden Sprache (z.B. Englisch), deren Phonologie **nicht** gekannt wird, keinerlei Unterschiede zwischen guten und schlechten Rechtschreibern gefunden wurden. Es wäre also möglicherweise ein gefährlicher Zirkelschluß, würde man beispielsweise allein vom schlechten Ergebnis in einem Lautunterscheidungstest schlußfolgern, die Ursache für die Schriftsprachdefizite lägen in einer mangelnden Lautdiskriminationsfähigkeit. Wie man sieht, ist auch das Gegenteil denkbar.



Anmerkungen:

- 1) Vgl. P. May: Legasthenie - gibts die noch? Hamburger Lehrerzeitung 2/82.
- 2) Siehe z.B. Fernstudienlehrgang "Legasthenie", Weinheim 1974.
- 3) Vgl. Müller/Schippers: Zwischen Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Frankfurt 1981.
- 4) Hamburg ist keinesfalls ein besonders negatives Beispiel. Im Gegenteil: In manchen Bundesländern (z.B. Schleswig-Holstein) beschränkt sich die Schuladministration ausschließlich auf die Feststellung der LRS beim Schüler ("Abstempelung"), während die Förderung in der Regel Privatsache ist.
- 5) Amt für Schule, S 222: Zur Förderung von lese-rechtschreibschwachen Schülern. Februar 1980.
- 6) Siehe das Rundschreiben von S 312/61 von Dezember 1982.
- 7) Siehe Beschluß der KMK v. 20.4.78; zit. in: Naegele u.a.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim 1981, S.30ff
- 8) Vgl. dazu P. May u.a.: LRS-Fördermaßnahmen in Hamburger Schulen. Erhebung zur Effektivität der Rechtschreibförderung. Manuskript. Hamburg 1982.  
(als Kurzfassung von der Dienststelle Schülerhilfe verbreitet).
- 10) Vgl. R. Bindel: Probleme der empirischen Legasthenieforschung aus neuropsychologischer Sicht. Psychologie in Erziehung und Unterricht (1982), S. 95ff.
- 9) Siehe z.B. U. Neisser: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.
- 11) Siehe May u.a., a.a.O.
- 12) Zur Kritik siehe u.a. M. Hofer: Lesenlernen.Theorie und Praxis, Düsseldorf 1976; Müller/Schippers, a.a.O.
- 13) Siehe K.S. Goodman, In: Hofer, a.a.O.; H. Grisse mann: Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie, Bern 1980; R. Valtin u.a. Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht, Darmstadt 1981.
- 14) Entnommen aus: M. Dehn: Vom Verschriften zum Schreiben (Manuskriptfassung); wird veröffentlicht in: Grundschule 7/83. Bei der Wiedergabe der Beispiele wurde die falsche Wiedergabe der Buchstabenformen nicht berücksichtigt. Die wechselnde Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben innerhalb eines Wortes wird in höheren Klassen kaum vorkommen.
- 15) Vgl. Arbeitsgruppe Leseförderung: Taktiken des Lesens-Zugriffsweisen im Lese prozeß. In: Grundschule 7/78; G. Scheerer-Neumann, in: Valtin u.a., a.a.O.
- 16) Siehe G. Spitta in: Dieselbe (Hrg.): Legasthenie gibt es nicht .. Was nun? Kronsberg/T. 1977.
- 17) Vgl. G. Scheerer-Neumann: Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche, Bochum 1979.
- 18) Siehe U. Jung, in: R.Valtin, a.a.O.