

Ohrfeigen und Grabenkriege?

Mit Beginn dieses Schuljahres wurde von der BSJB der Startschuß für ein neues Konzept der Förderung von Schüler/innen mit Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-) Schreiben (»Lesen und Schreiben für alle«) gegeben. Ein neues Konzept löst stets Fragen und Kritik aus. Wie immer, werden angestrebte Veränderungen heiß diskutiert. Und das ist gut so, denn es zeigt, daß Betroffene sich engagieren, Sachverstand austauschen, Modifizierungen und Differenzierungen erörtern und das Konzept praktikabel gestalten.

Warum ein neues Förderkonzept?

Auch wenn von einigen kritisiert wird, daß das neue Konzept »oben« in der Behördenleitung »ausgebrütet« wurde, ist es keinesfalls »vom Himmel« gefallen, sondern entspricht der Fortführung einer Entwicklungstendenz im Bereich der Förderung lese-rechtschreibschwacher und lernschwieriger Kinder, die sich in vier Phasen einteilen läßt.

Phase 1 (Verleugnung des Problems und Ausgrenzung): Bis weit nach dem zweiten Weltkrieg wurden Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Regel in Sonderschulen überstellt oder frühzeitig aus der Schule entlassen, weil man sie für minderbegabt hielt.

Phase 2 (Erfindung der Legasthenie als Behinderung - außerschulische Therapie): Zwar war der Begriff »Legasthenie« schon seit Beginn des Jahrhunderts auch in Deutschland bekannt, aber mit Hilfe der sich verbreitenden Intelligenz- und Schulleistungstests wurden Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in den sechziger Jahren als besondere Gruppe klassifiziert und als »behindert« eingestuft. Sie bekamen über das Bundessozialhilfegesetz einen Rechtsanspruch auf Förderung,

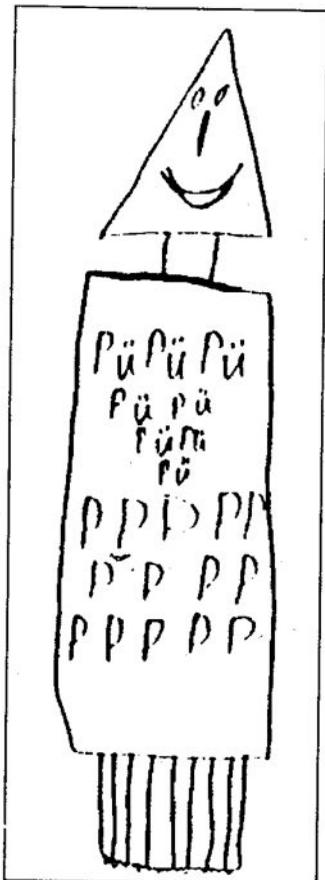
und zwar als außerschulische Therapie.

Phase 3 (innerschulische, aber klassenexterne Förderung): Ab 1980 wurde in Hamburg das Konzept der sog. »LRS-Einzelhilfe« eingeführt, das bekanntlich die betroffenen Kinder innerhalb der Schule durch besondere Lehrkräfte (LRS-Lehrer) förderte, aber meist außerhalb des Klassenunterrichts. Damit wurde das

Problem des Schriftlernversagens als schulische Aufgabe anerkannt, aber eigentlich nicht als Problem des Unterrichts, sondern weiterhin als individuelles Problem der Kinder aufgefaßt, denen die Schule eine besondere Förderung zukommen lassen muß, ohne jedoch den Unterricht selbst und die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden als für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems (mit)verantwortlich zu betrachten.

Welche Gründe führten zu einer Überprüfung und Infragestellung des für diese Phase stehenden Konzepts?

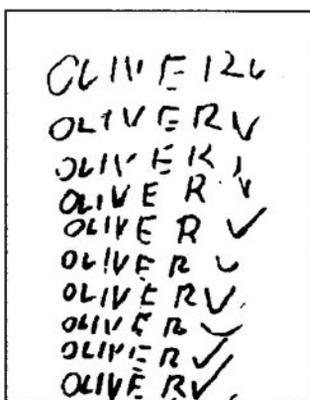
Empirische Untersuchungen ergaben, daß diese Art der Förderung zwar durchaus individuelle Lernfortschritte beförderte (vgl. May, Schiffl, Dünholter 1982), daß aber die Zahl der Kinder, die im Lesen und Schreiben versagten, nicht ab-, sondern eher zunahm (vgl. die Statistiken der Schülerhilfe über LRS-Einzelhilfe). Eine Studie über die Lehr-Lern-Interaktionen des Einzel- bzw. Kleinstgruppenunterrichts kam zu dem Ergebnis, daß diese Art der Förderung wenig lerneffektiv sei (Dehn 1988). Eine Längsschnittanalyse der Fördermaßnahmen ergab, daß sich aufgrund der starren Klassifikation (formale Bestimmung der Förderbedürftigkeit) ein sog. Drehtüreffekt ergibt, wonach die LRS-Einzelhilfe jeweils nur jene Kinder »herauspickselt«, die aktuell die Kriterien erfüllen, aber andere nicht erfaßt, die auch Förderung nötig hätten, und wieder andere zu früh aus der Förderung entläßt,



um sie später wieder aufzunehmen (Malitzky 1992). Präventionsstudien ergaben, »daß durch einen verbesserten Lese- und Schreiberunterricht und durch sofort einsetzende Fördermaßnahmen der Anteil von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erheblich sinkt« (Valtin 1989). Differenzierte Beobachtungsverfahren ermöglichen ein frühzeitiges Aufmerken für gestörte Lernprozesse (Lernbeobachtung Lesen und Schreiben, Hamburger Schreibprobe, Hamburger Leseprobe). Neue Modelle der klasseninternen Förderung wurden erprobt (Paul 1989), und jüngste Studien unterstrichen die bis dahin unterschätzte Rolle des Klassenkontextes für die Lernentwicklung (vgl. Helmke 1988, Hany et al. 1992). Neuere Ansätze für den schriftsprachlichen Unterricht, wie der BLK-Modellversuch »Elementare Schriftkultur« sowie das UNESCO-Projekt »Unkonventionelle Wege zur Schrift«, die in Hamburg erprobt werden, betonen weniger die »technische« Seite des Erwerbs, sondern legen ein Schwergewicht auf die Entwicklung einer »Schriftkultur« in der Schulklasse. Daneben gibt es neue Entwicklungen zur Integration lernschwieriger und lernbehinderter Kinder, die es fragwürdig erscheinen lassen, Kinder mit schriftsprachlichen Aneignungsschwierigkeiten weiterhin vorwiegend außerhalb des Klassenunterrichts zu fördern (vgl. H. Schwarz 1992; 10 Jahre Integrationsklassen).

Aus diesen Erfahrungen heraus wurden Überlegungen für ein neues Konzept angestellt und die Diskussion darüber eröffnet sowie erste Schritte der praktischen Verwirklichung (Lehrerfortbildungskurs) begonnen.

Phase 4 (präventive und integrative Förderung): Das neue Konzept sieht vor, daß die Förderung von Kindern mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten möglichst ein langanhaltendes Versa-



gen von vornherein verhindert (Prävention), daß die Förderung möglichst innerhalb des Klassenunterrichts ohne Herausnahme der Kinder stattfindet (Integration), indem ein/e zusätzliche/r Lehrer/in in die Klasse kommt und zwei Lehrpersonen zusammenarbeiten (Kooperation) sowie pädagogische Lösungen innerhalb des Unterrichts suchen (kollegiale Beratung). Nicht mehr und auch nicht weniger soll versucht werden, wobei eine entscheidende Aussage des Konzeptpapiers darin besteht, daß bei Beachtung der »Grundphilosophie« Modifizierung und Differenzierungen möglich sind, »daß neue Erfahrungen, die sich aus der Unterrichtspraxis sowie in Gesprächen mit den Beteiligten ergeben, aufgenommen, überprüft und weiterentwickelt werden«. Fachlicher Austausch und Kooperation mit bisherigen Projekten und neuen Initiativen sind daher notwendig und werden von der Projektgruppe gepflegt.

An dieser Stelle sollen nicht alle

Grundsätze des neuen Konzepts dargestellt werden, da diese den meisten Lehrer/innen bekannt sein dürften. (Wer das Konzeptpapier vom 25.6.93 nicht kennt, kann dies bei der IFL-Projektgruppe anfordern.) Aber es erscheint uns wichtig, einige Grundüberlegungen zu erläutern, da von einzelnen Wortführern der Kritik (vgl. hlz 11/93) Thesen verbreitet werden, die wir für »gefährliche Irrtümer« halten.

Zu einigen Grundzügen des neuen Konzepts —

Der Titel des neuen Konzepts »Lesen und Schreiben für alle« weist über die unmittelbare Förderung von Kindern mit manifesten Schwierigkeiten im Lesen und (Recht-) Schreiben hinaus, es geht auch um die Verbesserung von schriftsprachlichem Unterricht überall dort, wo es den Beteiligten notwendig erscheint. Erwartungen, daß damit endlich die »geheimnisvolle Essenz, die alle Lehr- und Lernschwierigkeiten überwinden hilft«, gefunden werden kann, werden durch das neue Projekt sicher nicht erfüllt. Es geht auch nicht darum, jetzt alles umzukrempeln, was sich seit Jahren bewährt hat. Es geht vielmehr um eine nüchterne Analyse von erkennbaren Schwachstellen und um die Entwicklung von methodischen und pädagogischen Antworten auf neue Herausforderungen, die sich durch die veränderten Rahmenbedingungen der Schule stellen.

Das Konzept will auch dazu beitragen, daß die Lese- und Recht-

Wer glaubt, »intelligente« Textverarbeitungsprogramme würden den zukünftigen Schreibern die lästige Rechtschreibkorrektur abnehmen, der möge einmal folgende Satzschreibung, die für schwache Rechtschreiber typisch ist, in seinen Computer eingeben und durch die installierte Rechtschreibkorrektur bearbeiten lassen:
Fanile Metak sist bein Früschtök. Die Lerin schreit an Kompjuter.
 Eines der fortgeschrittensten Programme (Word 5) produziert auf Anfrage folgende »Korrektur«:
Vanille Metall ist Bein Früschtök. Die Lern schreit an Kompletter.
 (Mit Früschtök konnte das Programm nichts anfangen.)

schreibkenntnisse Hamburger Schüler/innen insgesamt steigen, da diese immer wichtiger werden. Wir halten es für einen gefährlichen Irrtum, anzunehmen, daß sichere Lese- und Rechtschreibfertigkeiten im Zuge gesellschaftlichen Wandels (sprich: Verbreitung neuer Medien) weniger bedeutsam werden. Das Gegenteil ist der Fall. In zunehmend weniger Berufen reichen nichtsprachliche und mündliche Kommunikationsformen aus. Die Anforderungen an das schriftsprachliche Fertigniveau steigen ständig, gerade auch mit der Verbreitung von Computern.

Die Geringschätzung des Fertigkeitserwerbs aus der Sicht mancher Grundschullehrer/innen steht in krassem Mißverhältnis zur Sichtweise der nachschulischen »Abnehmer« und auch zu den Lehrer/innen der Sekundarstufe, die sich die Haare raufen, wenn Schüler/innen über keinen gesicherten Grundwortschatz im Rechtschreiben verfügen.

Dieser Geringschätzung des Fertigkeitserwerbs entspricht auch die notorische Unterschätzung des Problems, wenn Kinder im Lesen und/oder Rechtschreiben versagen. Wer glaubt, daß nur die »böse« Gesellschaft mit der Überbewertung der normierten Schreibung für ein Ausgrenzungsproblem sorgt, unterschätzt die tatsächlichen Folgewirkungen des Nichtlesens- bzw. -rechtschreibens für die Betroffenen. Wir beteiligen uns nicht an der Spekulation darüber, daß die Schüler heute angeblich weniger gut rechtschreiben können. (Empirische Belege, auch in Hamburg, sprechen eher gegen diese unbewiesene Behauptung.) Aber angesichts steigender schriftsprachlicher Anforderungen für die kulturelle und berufliche Teilhabe an der Gesellschaft halten wir es für wichtig, daß alle Schüler/innen über ein (im Kon-

sens zu definierendes) Minimum an schriftsprachlichen Fertigkeiten verfügen.

Dem Projekt liegt die Auffassung zugrunde, daß es viele Wege gibt, die zu Lernerfolgen im Lesen, Rechtschreiben und Textschreiben – und damit zu besseren Leistungen für alle Schüler/innen, zu weniger Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten und zu einer größeren Zufriedenheit der Lehrpersonen – führen, daß aber bestimmte Faktoren, die sich in Voruntersuchungen als förderlich erwiesen haben, besonders beachtet werden sollten (siehe Abbildung).

Zur *Systematik des Lehrens und*



Lernens gehören beispielsweise die Sicherung eines ausgewiesenen Grundwortschatzes sowie die Herausbildung verschiedenartiger Strategien des Lesens und Schreibens, die über die Verschriftung der eigenen Aussprache bis zu wortübergreifenden Regeln führen. Ob dies mit oder ohne Fibel oder Lehrgang versucht wird, ist nicht die entscheidende Frage. Das Konzept will auch dazu beitragen, daß Lesen- und (Recht)Schreibenlernen als schöpferischer Aneignungsprozess begriffen und entsprechend gefördert wird (vgl. Konzeptpapier, S. 3). Das heißt aber nicht, daß die Lernenden das schriftsprachliche »Rad« neu erfinden sollten. Denn dieses Ziel wäre extrem elitär. Gerade Kinder aus schriftfernem Milieu brauchen strukturierende und systematisierende Hilfen beim Lernen, sie dürfen nicht sich selbst überlassen

werden, um die Logik des Lerngegenstandes zu durchdringen. Eine prinzipielle Gegenüberstellung von »kreativen« Fähigkeiten auf der einen Seite und dem Üben von Fertigkeiten, wie sie von einigen postuliert wird, ist nicht nur lernpsychologisch falsch, sondern zeugt auch von Unkenntnis des schriftsprachlichen Lerngegenstandes (nämlich der inneren Logik unseres Schriftsystems). Wer sich einmal näher mit den Ergebnissen der Kreativitätsforschung beschäftigt hat, weiß, daß Wissen und Können wichtige Bedingungen dafür sind, daß kreative »Einfälle« kommen. Gute Problemlöser sind in der Regel Menschen, die über viele Kenntnisse verschiedener Gebiete verfügen und sich vorher meist auch ausgiebig mit dem Problemgegenstand auseinandergesetzt haben. Das neue Konzept will die Diskussion und den Erfahrungsaustausch darüber anregen und organisieren, wie Lese- und (Recht)

Schreibfertigkeiten erworben und gefestigt werden können, ohne die Kinder mit gleichförmigen und sinnentleerten Übungen zu demotivieren. Aber verzichten können wir auf regelmäßiges Üben keinesfalls. Der Lernerfolg wird entscheidend durch die *produktiv genutzte Lernzeit* bestimmt. Das Konzept zielt auch darauf, mehr Zeit für das Lesen- und Schreibenlernen zu organisieren. Deshalb wird im Konzeptpapier vorgeschlagen, nicht nur im Deutschunterricht selbst, sondern auch in allen Fächern, in denen gelesen und geschrieben wird, den Anteil der Zeit, in der produktiv mit Schriftsprache umgegangen wird, zu erhöhen. Dazu bedarf es auch viel Phantasie und methodischen Know-hows auf Seiten der Lehrenden. Wir sind jedoch davon überzeugt, daß es »unterlassene Hilfeleistung« bedeutete, wenn die Schule sich damit zufrieden-

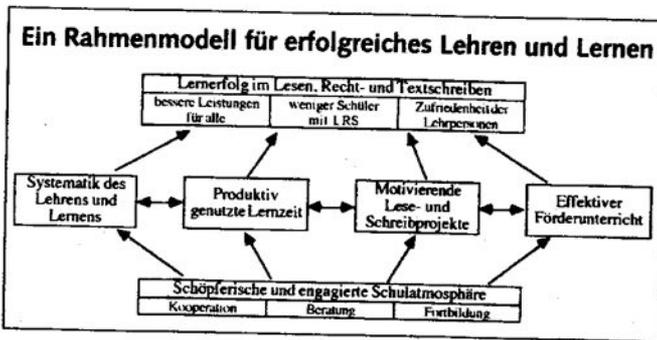
gäbe, daß einige Schüler einfach mehr Zeit brauchen als andere, d.h., daß man -wie einzelne glauben (vgl. hlz11/93, 25) - auf »alle möglichen Pädagogisierungen und Didaktisierungen« verzichten könne. Möglicherweise bedenken Leute, die so argumentieren, gar nicht, wie sehr sie auch dem Ansehen der Lehrerschaft schaden, denn das hieße, einer totalen Entprofessionalisierung des Lehrerberufs das Wort zu reden. Um die Kinder freie Texte drucken und ihre persönlichen Bedürfnisse äußern zu lassen, bedarf es keiner akademischen Ausbildung und keines A-13-Gehalts. Die Kunst (und pädagogisch-didaktische Qualifikation) besteht vielmehr darin, die Kinder zum systematischen Lernen anzuregen und ihnen zu helfen, ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lernstoff zu verbinden und diese Kenntnis-

se auf für sie persönlich bedeutsame Inhalte anzuwenden. Dazu gehören beispielsweise *motivierende Projekte*, bei denen »Kinder und Jugendliche erleben (...), wie sie sich mit der Schriftsprache an den Aktivitäten ihrer Bezugsgruppe(n) bzw. Gemeinschaft(en) beteiligen können«. Eine Möglichkeit, die Lernzeit zu erhöhen, wäre auch die Erhöhung der Grundstundenzahl anstelle von zusätzlichen Förderstunden. Allerdings sind gezielte Maßnahmen für besonders lernentwicklungsgefährdete Kinder nicht über die Stundenverteilung nach dem Gießkannenprinzip anzusetzen. Außerdem blieben die meisten Lehrer/innen mit mehr Stunden immer noch allein mit dem Problem, wie sie Kindern gezielt helfen könnten. Daher sind wir davon überzeugt, daß der gezielte Einsatz von Förderstunden in

jenen Klassen, in denen Kinder zusätzlicher Hilfe wirklich bedürfen, der effektivere Weg sein kann. Dazu gehört jedoch, daß ein *effektiver Förderunterricht* durchgeführt wird. Das bedeutet zum einen, daß der vorgesehene Förderunterricht wirklich stattfindet, zweitens, daß die vorhandenen Förderstunden wirklich für die Lernenden, die Förderunterricht benötigen, genutzt wird, und drittens, daß der Förderunterricht nicht vom Klassenunterricht abgekoppelt wird. Ein präventiver, kooperativer und integrativer Förderunterricht scheint uns die beste Möglichkeit. Die genannten Faktoren werden

Dazu bedarf es der Abstimmung mit den Beteiligten vor Ort. Das neue Konzept soll nicht nur im »geschützten Rahmen« eines begrenzten Modellversuchs und nicht nur mit von vornherein davon Überzeugten erprobt und praktisch umgesetzt werden. Das bedeutet, daß Lehrer/innen mit den unterschiedlichsten Lehrgangskonzepten und mit den unterschiedlichsten Unterrichtsbedingungen erproben sollen, wie und in welchem Umfang die »Grundphilosophie« des neuen Konzepts praktiziert werden kann. Schon allein aus Gründen der Vielfalt der Lehr-Lern-Situation verbietet es sich daher, alle

Beteiligten auf eine einzige Methode »einzuschwören« oder sie zu bestimmten Lehrgangsformen zu drängen. Dies führte nicht nur zu unproduktiven »Grabenkriegen«, sondern widerspricht auch der Grund-



in vielen Schulen bereits berücksichtigt. Dennoch gibt es fast überall noch etwas zu verbessern. Für die anspruchsvolle Aufgabe bedarf es einer schöpferischen und engagierten *Schulumgebung* (positives Lehr-Lern-Klima), für die Kooperation zwischen Lehrern, Eltern und Schüler/innen kennzeichnend ist. Angesichts der vielfältigen Alltagsprobleme bedarf es einer kollegialen Beratung und einer kontinuierlichen Fortbildung. Auch dazu sollen die zukünftigen Berater/innen für Lesen und Schreiben beitragen. Wie dies im einzelnen geschieht, ob beispielsweise Beratung und Fortbildung schulintern oder schulübergreifend angeboten werden soll, ist weder für alle Personen (Qualifikation, Motivation) noch für alle Schulen (Lehr-Lern-Bedingungen, kollegiale Strukturen) im vornherein zu bestimmen.

überzeugung, daß die Vielfalt der pädagogischen Situationen mit nur einer einzigen Methode beantwortbar sei. Die Hamburger Lehrer/innen sollten über ein breites Repertoire an methodischen Möglichkeiten verfügen sowie über das Wissen, welche Chancen und Risiken die einzelne Methode hat und wann welche Methode am besten geeignet sein könnte. Wenn jemand jedoch glaubt, daß es die einzig wahre Methode gebe, mit der man alle Schwierigkeiten meistern könne, möge er/sie sich an die Lehrgangsdiskussion am Ende der sechziger Jahre erinnern - wo nach jahrelangem Streit »entdeckt« wurde, daß der Anfangsunterricht zu komplex ist, als daß es nur um die Frage »ganzheitlich« oder »einzelheitlich« gehen kann.

PETER MAY
Wissenschaftliche Begleitung