



Wie Kindern mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben wirksam helfen?

Aspekte lernförderlichen Unterrichts aus Sicht der empirischen Forschung

Dr. Peter May
Landesinstitut für
Lehrerbildung und
Schulentwicklung
Hamburg, Mitglied
des Wissenschaft-
lichen Beirats der
LOS

Er beschäftigt sich seit 1982 mit Fragen des Schriftspracherwerbs und der Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Viele Jahre arbeitete er als Lehrer an Haupt- und Realschulen und als Schulpsychologe. Von 1994 – 2000 begleitete er das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ wissenschaftlich. Zurzeit leitet er das Referat „Standardsicherung und Testentwicklung“ im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Er ist Autor des Online-Rechtschreibtests schreib.on

Vortrag
auf einem Symposi-
um des LOS Essen

Wenn man die Frage nach den Fördermöglichkeiten der Schule stellt, werden dabei auch grundsätzliche Fragen nach der Rolle und Aufgabe der Schule berührt: was die Schule überhaupt tun kann, um Lernschwierigkeiten wirksam zu verhindern, und wo die Schule als Institution für alle Kinder und Jugendlichen möglicherweise auch ihre Grenzen erreicht und die Aufgabe besser an spezielle Fördereinrichtungen delegiert werden sollte.

Bei der folgenden Analyse der Lernförderlichkeit von Unterricht stütze ich mich auf langjährige eigene Erfahrungen in der schulpsychologischen Beratung und in der wissenschaftlichen Evaluation von Förderunterricht sowie auf Ergebnisse der jüngeren Unterrichtsforschung.

Schwierigkeiten der Kinder

Was ist das Problem aller Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben – egal ob man sie als Legastheniker, Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwäche oder mit Lernstörungen bezeichnet? Auch wenn sich im einzelnen Fall ganz unterschiedliche Auffälligkeiten und Verhaltensweisen zeigen, so ist allen diesen Kindern im Kern gemeinsam, was die Weltgesundheitsorganisation in ihrer Definition über die Lese-/Rechtschreibstörung als „umschriebene Entwicklungsstörung“ beschreibt.¹ D. h., es sind nicht allgemein gestörte Kinder, sondern sie haben Defizite in einem bestimmten Lernbereich und es handelt sich um eine Störung in ihrer Lernentwicklung. Alle diese Kinder verfügen im Prinzip über ausreichende kognitive Fähigkeiten und sie haben eine

Schule besucht. Wir reden also nicht über Analphabeten, denen ein Schulbesuch nicht möglich war, und auch nicht über Immigrantenkinder, die noch nicht ausreichend Deutsch sprechen. Es geht um Kinder, die aufgrund ihrer kognitiven Möglichkeiten und ihrer Sprachfähigkeiten eigentlich in der Lage wären, Lesen und Schreiben zu lernen und die Schule erfolgreich zu meistern.

Der Lerngegenstand „Schriftsprache“ erfordert vom Lernenden bestimmte Zugriffsweisen, die nach heutiger Vorstellung in einer gewissen Abfolge als „dominante Strategien“ angeeignet werden müssen. Diese Zugriffsweisen können in einem Entwicklungsmodell für den Schriftspracherwerb (vgl. FRITH 1985, MAY 2002) dargestellt werden. (siehe Grafik Seite 47)

Es sind im Wesentlichen fünf grundlegende kognitive Entwicklungsschritte, die beim Schriftspracherwerb vollzogen werden müssen, um kompetent lesen und schreiben zu können:

- Erkennen der **funktionalen Bedeutung** der Schrift, d. h., die Kinder müssen erkennen, wozu man überhaupt Lesen und Schreiben nutzen kann. Dies ist eine entscheidende motivationale Grundlage. Dazu benötigen sie vor allem lesende und schreibende Vorbilder, die es ihnen vormachen.
- Erkennen des **symbolischen Charakters** der Schriftzeichen, d. h., die Kinder müssen hinter Symbolen Bedeutungen erkennen können und in der Lage sein, der Schrift die Zeichen abzusehen, die die Bedeutung fixieren. Dazu gehören bereits relativ weit entwickelte Teilleistungen wie die visuelle Differenzierungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Gestaltglieder-



rung, Gedächtnisleistungen und vieles mehr. Die Symbolbewusstheit ist also schon eine relativ komplexe Fähigkeit. Sie steht aber erst am Beginn des eigentlichen Schriftspracherwerbs und wird von vielen Kindern bereits vor der Schule erreicht.

- Entwickeln einer **phonologischen Bewusstheit** (Laut-Buchstaben-Beziehung): Die Kinder müssen in der Lage sein, ihrer eigenen Sprache diejenigen Merkmale abzusehen, die zunächst ohne Bezug vom äußeren Erscheinungsbild und Bedeutung durch ihre Aneinanderreihung Hinweise auf andere Zeichen (Artikulationslaute) ergeben, mit denen erst eine Bedeutungsentnahme möglich ist. Dies ist im schulischen Anfangsunterricht eine große Hürde für viele Kinder.
- Erwerb der **orthografischen Korrespondenzregeln**, d. h. das Erkennen und Systematisieren der Strukturprinzipien der Schrift, die die Zuordnung von Laut und Buchstaben regeln, um ähnlich lautende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung zu unterscheiden.
- Wissen um morphematische Strukturen, d. h. die Herausbildung einer **morphematischen Bewusstheit**, die erfahrungsgemäß im Anfangsunterricht der Schule häufig zu kurz kommt. Die Kinder müssen erfassen, dass die Bedeutung der Wörter eine wichtige Entscheidungsgrundlage für ihre Schreibung ist. Sie müssen nachdenken über das, was sie wirklich sagen, wenn sie Wörter aussprechen.

Der Erwerb dieser Zugriffsweisen stellt die entscheidenden Herausforderungen auf dem Weg zur Beherrschung der Schrift dar und mit Hilfe von Tests und Beobachtungen kann man feststellen, ob die Kinder sich damit schon auseinandersetzen und inwieweit sie sich auf diese Zugriffsweisen bereits stützen können.

Nach dem heutigen Stand der Forschung muss sich Förderung an diesem Entwicklungsmodell des Erwerbs der Schriftsprache ausrichten, wie es vor über 20 Jahren von FRITH und GÜNTHER in die Diskussion gebracht worden ist. Tut sie es

nicht, könnte man das als „Kunstfehler“ bezeichnen.

Begrenzte Lernverzögerungen entwickeln sich zu umfassenden Lernschwierigkeiten

Anhand systematischer Beobachtungen der Entwicklung der Wortschreibungen lässt sich zeigen, dass es bei den meisten Kindern eine logische Abfolge von Lernschritten gibt, die schrittweise zur kompetenten Rechtschreibung führt. Es gibt also keine wirkliche Abkürzung, keinen Wunderweg zum Erlernen der Schrift. Es ist stets ein mühsamer Weg, der dennoch den meisten Kindern Spaß macht, manchen hingegen Frust und Enttäuschung bereitet. Aber letztlich müssen sie alle diesen Weg gehen.

In der sozialen Lernsituation in der Schulklasse sind Kinder mit Lernschwierigkeiten mit anderen konfrontiert, denen es leichter fällt, die schneller vorankommen. Der Unterricht kann sich jedoch nicht immer an denen orientieren, denen es schwerer fällt. Aus der Lernentwicklungsverzögerung einzelner Kinder entsteht für den Unterricht in der sozialen Lerngruppe ein so genanntes **Pas-sungsproblem**, bei dem Instruktion und Lernstand auseinanderklaffen: Die Kinder mit Lernschwierigkeiten erhalten zum für sie relevanten Zeitpunkt nicht die erforderlichen Instruktionen, um die Lernhürden zu überwinden. Die Lehrer sind demnach in der Regel nicht schuld an der Entstehung der Schwierigkeiten, sie verursachen nicht die Lese-/Rechtschreibschwäche, sie haben aber ein echtes Problem: Sie können diesen Kindern mit Lernentwicklungsverzögerungen nicht mehr genügend helfen, weil sie die anderen Kinder nicht aus dem Blick verlieren dürfen.

Wer die Lernförderlichkeit von Unterricht untersuchen will, sollte sich stets folgende vier Fragen stellen:

1. Was haben Kinder eigentlich für Schwierigkeiten, wo muss die Förderung ansetzen?
2. Welche Arten von Förderunterricht gibt es, worin unterscheiden sie sich, welcher ist für welches Kind der richtige?
3. Was kann Förderunterricht erreichen und wie wirksam ist er tatsächlich?
4. Wie sehen unabdingbare Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Förderunterricht aus?



Durch anhaltende Lernschwierigkeiten innerhalb der sozialen Lerngruppe (Schulklasse) schwindet bei vielen betroffenen Kindern Lernmotivation und es entwickelt sich ein ungünstiges Selbstkonzept. Langzeituntersuchungen (z. B. von AKEN & SCHNEIDER 1997) zeigen, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten keinesfalls von Anfang an ein Motivationsproblem haben.⁴ Sie überschätzen sich eher, haben ein positiv überhöhtes Selbstbild. Das schützt sie davor, vor Schwierigkeiten auszuweichen, sie trauen sich etwas zu. Dieses Selbstbild verändert sich durch die Erfahrungen beim Lösen von Aufgaben und durch die Rückmeldungen von Lehrern, Eltern und Mitschülern. In den allermeisten Fällen kommen erst die Lernschwierigkeiten, danach das ungünstige Selbstbild, das dann allerdings als negative Selbstvorhersage wirkt. Solche Sekundärstörungen wirken sich besonders bei Kindern aus, die in ihrer häuslichen Umwelt geringe Unterstützung erfahren.

Wenn wir den Kindern helfen wollen, dann ist es unabdingbar, dass wir auch an ihren tatsächlichen Lernschwierigkeiten arbeiten. Es reicht nicht, ihnen nur Mut zu machen oder Motivationshilfen anzubieten. Das mag zwar in vielerlei Hinsicht nützlich sein, aber die Kinder müssen vor allem in die Lage kommen, dass sie die gestellten Anforderungen meistern und auf ihre Leistungen stolz sein können.

Wie viele Schüler sind betroffen?

Angesichts der Bedeutung des Lerngegenstandes – es gibt fast keine Berufe mehr, die nicht Kenntnisse im Lesen und Rechtschreiben erfordern, ohne Lesen und Schreiben ist man von der Teilhabe an der Kultur ausgeschlossen – haben alle Kinder, wirklich alle (!) Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten einen Förderanspruch, unabhängig von den individuellen Ursachen und den persönlichen Lernvoraussetzungen. Jedes Kind muss Lesen und Schreiben lernen, und (fast) jedes Kind kann Lesen und Schreiben lernen. Ich habe in mehr als 25-jähriger Praxis kein einziges Kind in der Schule kennen gelernt, das nicht Lesen lernen und Schreiben lernen konnte.

Auch wenn durch den Legasthenie-Erlass in Bayern² und durch die neuen KMK-Richtlinien³ für die Förderung die Diskussion um die Bestimmung der Förder-Zielgruppe neu angefacht wurde, kann es für die Bestimmung der Förderbedürftigkeit nur drei Kriterien geben:

1. ein gravierender Rückstand im Lesen und/oder Schreiben gegenüber der sozialen Lerngruppe,
2. eine erkennbare Störung bei der Herausbildung der grundlegenden Lese- und

Schreibstrategien (festzustellen am auffälligen Strategieprofil),

3. geringe Lese-/Rechtschreibkompetenz im Vergleich zu anderen kognitiven Fähigkeiten, bezogen auf den persönlich erreichbaren Bildungsgang.

Es nützt einem Kind nichts, wenn es aufgrund seiner Intelligenz und seiner Förderung zu Hause bei knapp durchschnittlichen Leistungen mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben auf das Gymnasium übergeht und dann dort letztlich an den hohen schriftsprachlichen Anforderungen doch scheitert, weil es keine Förderung erhält.

Ebenso darf es keinen Ausschluss von der Förderung wegen anderer Gründe (z. B. geringe Intelligenz, andere schwache Schulleistungen, Verhaltensauffälligkeiten) geben. Wenn es sich um eine spezifische Lernentwicklungsverzögerung handelt, dann muss sich das Kriterium für die Entscheidung über Förderbedürftigkeit immer auf den Lernstand und die Anforderungen im Lesen und Schreiben beziehen.

Zur Zahl der betroffenen Kinder und Jugendlichen können aktuelle Studien herangezogen werden. Nach IGLU erreichen ca. 10 Prozent der deutschen Kinder am Ende der 4. Klasse höchstens Kompetenzstufe 1, d. h., sie können auf Nachfrage einzelne Wörter aus einem Text herausfinden. Sie können jedoch keine Schlussfolgerungen ziehen, keine Zusammenhänge erkennen und keine nicht direkt angegebenen Sachverhalte aus dem Text erschließen. Diese Gruppe markiert demnach die Mindestgröße an Förderbedarf. In einer begleitenden Untersuchung haben VALTIN u. a. (2003) herausgefunden, dass darüber hinaus 20 Prozent dieser Kinder „deutliche Rechtschreibschwierigkeiten“ haben.

Bei PISA erreichten 10 Prozent der 15-jährigen Jugendlichen nicht einmal die unterste Kompetenzstufe 1, konnten also nicht einmal einfache Informationen aus Texten entnehmen; weitere 13 Prozent kamen nicht über diese Stufe hinaus. Mit diesen 23 Prozent leseschwachen Jugendlichen liegt Deutschland im internationalen Vergleich ziemlich weit hinten.

Beim Vergleich der beiden Studien fällt auf, dass am Ende der Grundschulzeit weniger Kinder Schwierigkeiten haben als am Ende der Sekundarstufe. Das liegt unter anderem daran, dass nach Beendigung der Grundschulzeit etliche Kinder in ihren schriftsprachlichen Fertigkeiten wieder abbauen, da sie in der Sekundarstufe keine zusätzliche Förderung erhalten.

Die Schwierigkeiten der Kinder haben im Kern drei Gemeinsamkeiten:

1. Es handelt sich um eine spezifische Lernentwicklungsverzögerung.
2. Die Lernverzögerung führt zu einem Passungsproblem.
3. Daraus entstehen die Sekundär-schwierigkeiten: Motivationsverlust und negatives Selbstbild.

Verschiedene Arten von (Förder-)Unterricht

Aus der Besonderheit des Lerngegenstands und der Art der Lernstörung ergeben sich zwei Schlussfolgerungen für die Ausrichtung der Förderung:

1. Die Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten muss stets an der spezifischen Struktur der Schriftsprache und am individuellen Lernstand ausgerichtet sein. Alles andere kann begleitend positiv wirken, einen Ersatz kann es nicht darstellen. Eine Förderung, die nicht am schriftsprachlichen Gegenstand durchgeführt wird, kann nicht wirksam sein, denn Lesen und Schreiben lernt man nur durch Lesen und Schreiben.
2. Jede Art von Lernförderung stellt eine Lehr-Lern-Situation dar, die allgemeine Merkmale von Unterricht aufweist. Demnach schließt die Frage nach der Wirksamkeit von Förderunterricht stets auch die Frage ein, welche Merkmale ein förderlicher Unterricht generell aufweist. Darüber hinaus zeichnet sich Förderunterricht in seinen verschiedenen Varianten durch besondere Möglichkeiten zur Gestaltung der Lehr-Lern-Situation aus.

Aus der Vielzahl von Lehr-Lern-Konstellationen lassen sich vier Grundtypen unterscheiden:

- Der **Klassenunterricht** findet in der Schule statt und zielt auf die Vermittlung allgemeiner grundlegender Fertigkeiten.
- Der **Förderunterricht** findet in der Schule oder als private **pädagogische Therapie** außerhalb der Schule statt.
- Die **Nachhilfe** wird außerhalb der Schule als Ergänzung und Fortsetzung des schulischen Unterrichts angeboten.
- Ebenfalls außerhalb der Schule wird die **klinisch-psychologische Therapie** durchgeführt, die entweder auf das Training basaler Teilleistungen oder auf die Veränderung der Persönlichkeitsentwicklung gerichtet ist.⁴

Die einzelnen Arten der Förderung unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Merkmale, von denen ein Einfluss auf die Effektivität der Förderung angenommen werden kann.

- **Ausmaß der Individualisierung:** Im Klassenunterricht ist die Individualisierung eher gering. Natürlich gibt es Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Diese findet allerdings relativ selten statt und beinhaltet in Deutschland nach den Ergebnissen von IGLU meist eine Variation der Lernzeit, wohingegen eine Variation der Instruktion und der Lernaufgaben kaum stattfindet. Beim Förderunterricht bzw. bei der pädagogischen Therapie und bei der klinisch-psychologischen Therapie ist dagegen das Ausmaß der Individualisierung hoch. Dies trifft grundsätzlich auch auf die Nachhilfe zu; allerdings dann nicht, wenn lediglich der Lehrgang des Klassenunterrichts begleitet wird.
- Eine **Lern- und Erfolgskontrolle** erfolgt im Klassenunterricht u. a. durch die Klassenarbeiten, beim Förderunterricht sollte eine förderdiagnostische Lernerfolgskontrolle erfolgen, in der Nachhilfe und bei der klinisch-psychologischen Therapie findet eine solche Kontrolle in der Regel nicht statt.
- Die **Qualifikation der Lehrpersonen** ist für den Klassenunterricht in den einzelnen Fächern unterschiedlich, beim Förderunterricht und in der pädagogischen Therapie werden meist speziell ausgebildete Pädagogen eingesetzt. Der schulische Förderunterricht ist allerdings häufig nicht gut angesehen, deshalb werden dort die Lehrkräfte nicht immer nach fachlichen Gesichtspunkten ausgewählt. In der Nachhilfe sind es dagegen meist keine speziell ausgebildeten Lehrkräfte, sondern Eltern, Erzieher oder Studenten. In der klinisch-psychologischen Therapie arbeitet zwar ein hoch qualifiziertes Personal, das jedoch überwiegend nicht mit dem speziellen Lerngegenstand vertraut ist.
- **Freiwilligkeit:** In der Schule ist nicht nur der Klassenunterricht, sondern auch der Förderunterricht eine Pflichtveranstaltung,



Die Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten muss stets an der spezifischen Struktur der Schriftsprache und am individuellen Lernstand ausgerichtet sein. Alles andere kann begleitend positiv wirken, einen Ersatz kann es nicht darstellen. Eine Förderung, die nicht am schriftsprachlichen Gegenstand durchgeführt wird, kann nicht wirksam sein, denn Lesen und Schreiben lernt man nur durch Lesen und Schreiben.





Merkmale des Förderunterrichts im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen

Merkmal	Klassenunterricht	Förderunterricht / pädagogische Therapie	Nachhilfe	klinisch-psychologische Therapie
Ort	in der Schule	• in der Schule • außerhalb (privat)	außerhalb (privat)	außerhalb (privat und institutionell)
allgemeine Lernziele	grundlegende Fertigkeiten	individuelle Fertigungsziele	Ergänzung des Unterrichts	basale Fertigkeiten/Persönlichkeitsentwicklung
Gruppengröße	ca. 25	1 - 8	1 - 10	1 - 5
Lehrplan, Förderplan	allgemeines Curriculum, Klassenlehrgang	individueller Förderplan	anfallende Übungen	keine spezifischen Lernziele
Individualisierung	gering (ggf. Binnendifferenzierung)	• hoch • sehr hoch	eher gering (lehrgangsbegleitend)	sehr hoch (therapeutische Ziele)
Lern- bzw. Erfolgskontrolle	Klassenarbeiten	Lernerfolgskontrolle	keine	keine
Leistungsbeurteilung	Zeugnis/Versetzung	Erfolgskontrolle/Rückmeldung	nein	nein
Lehrperson	Klassenlehrkraft/Fachlehrkraft	Fachlehrkraft/Förderlehrkraft	i. d. R. keine Lehrkraft: Erzieher, Eltern, Studenten	Psychologe, Therapeut usw.
Qualifikation des pädagogischen Personals	unterschiedlich (je nach Fachgebiet)	• unterschiedlich • hoch spezialisiert	Unterschiedlich, eher gering	unterschiedlich
Freiwilligkeit	nein	• i. d. Schule: nein • privat: ja	ja	ja
Kosten pro Schülerstunde (EUR)	≈2,60 bis 5,10 ⁽¹⁾	• i. d. Sch.: ≈12,80 ⁽²⁾ • privat: ≈12,50 ⁽³⁾	≈12,50 ⁽⁴⁾	≈30 – 60
Wie werden die Kosten aufgebracht?	Steuerzahler	• i. d. Sch.: Steuern • privat: Eltern	Eltern	Eltern/ BSHG-Mittel

(1) Berechnung: 50 000 EUR Jahresgehalt, geteilt durch 26 Wochenstunden bei 40 Unterrichtswochen für je 25 Schüler (nur Personalkosten), dazu 1/4 weitere Kosten für Verwaltung, Gebäude usw.; bei Doppelbesetzung doppelte Kosten
 (2) Berechnung: 50 000 EUR Jahresgehalt, geteilt durch 26 Wochenstunden bei 40 Unterrichtsstunden für je 5 Schülern (nur Personalkosten), dazu 1/4 weitere Kosten für Verwaltung, Gebäude usw.

(3) durchschnittlicher LOS-Kostensatz
 (4) Kostensatz bei „Schülerhilfe“: In 5er-Gruppen kostet der Nachhilfekurs pro Monat 79 Euro, d. h. ca. 20 Euro für eineinhalb Stunden (einmal wöchentlich)

Zwischen schulischem Förderunterricht und (außerschulischer) pädagogischer Therapie bestehen viele Gemeinsamkeiten. Die entscheidenden Unterschiede sind der Ort der Förderung und das Vertragsverhältnis zwischen Schülern, Eltern und Förderinstanz. Grundsätzlich kann eine effektive Förderung in jeder der beiden Formen stattfinden, da innerhalb beider Formen prinzipiell die Bedingungsmerkmale für eine erfolgreiche Förderung hergestellt werden können.

bei allen anderen herrscht ein hohes Maß an Freiwilligkeit vor.

- **Kosten:** Eine Stunde Klassenunterricht kostet nach unserer Schätzung pro Schüler zwischen ca. 2,60 EUR und 5,10 EUR, je nach Besetzung. Der Förderunterricht in der Schule ist mit ca. 12,80 EUR deutlich teurer. Die Kosten für außerschulische pädagogische Therapie und für Nachhilfe bewegen sich etwa in der gleichen Höhe. Bei der klinisch-psychologischen Therapie sind die Kosten wesentlich höher. Die Kosten werden unterschiedlich aufgebracht: In der Schule zahlen es die Steuerzahler. Bei außerschulischer Förderung muss dieser Betrag meist privat aufgebracht werden, nur selten übernehmen Krankenkassen oder Jugendämter wenigstens einen Teil der Kosten. In der Regel zahlen die Eltern.
- **Verfügbarkeit:** Während in fast allen Grundschulen Förderunterricht im Lesen und Schreiben angeboten wird, fehlen vor allem in den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe häufig die erforderlichen Förderressourcen.

Daher ist die Anzahl der förderbedürftigen Kinder insgesamt deutlich höher als die Zahl der in der Schule geförderten Schüler, so dass viele Eltern auf private Investitionen für die Förderung angewiesen sind.

- Die **Zuteilung der schulischen Förderung** erfolgt meist nach vorgegebenen Kriterien der Ministerien, die jedoch in der Praxis häufig nicht zur Anwendung kommen. Daher sind die „Trefferquoten“ bei der Zuteilung von LRS-Förderung teilweise sehr gering: Bei der Voruntersuchung zum Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ in Hamburg ergab sich z. B., dass von den 13,6 Prozent der Kinder, die nach Testergebnissen als „förderbedürftig“ einzustufen sind, weniger als die Hälfte (6,4 Prozent) tatsächlich LRS-Förderung erhielt; gleichzeitig erhielt ein ebenso großer Anteil der Schüler Förderunterricht, ohne die festgelegten Kriterien überhaupt zu erfüllen (MAY 1994). Bei der privaten Förderung wird im Falle der Förderbedürftigkeit die Teilnahme an der Maßnahme durch das private Interesse

und die finanziellen Möglichkeiten der Familie geregelt. In der PLUS-Begleituntersuchung ergab sich, dass ca. 6 Prozent aller Schüler außerhalb der Schule eine klinisch-psychologische Therapie, ca. 11 Prozent eine private pädagogische LRS-Förderung und ca. 16 Prozent Nachhilfe erhielten (MAY 2001).

Der Vergleich der verschiedenen Fördermaßnahmen anhand der skizzierten Merkmale ergibt, dass für eine nachhaltige Verminderung des Anteils lese-/rechtschreibschwacher Kinder offensichtlich zwei entscheidende Ansatzpunkte bestehen:

1. Verbesserung des Klassenunterrichts einschließlich einer verstärkten Binnendifferenzierung,
2. Bereitstellung eines qualifizierten Förderunterrichts (inner- oder außerhalb der Schule).

Dagegen können Nachhilfe oder klinisch-psychologische Therapie durchaus einzelnen Kindern helfen, sie bieten jedoch für die meisten Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten keine wirksame Hilfe.

Kennzeichen einer pädagogischen Therapie

Zwischen schulischem Förderunterricht und (außerschulischer) pädagogischer Therapie bestehen viele Gemeinsamkeiten. Die entscheidenden Unterschiede sind der Ort der Förderung und das Vertragsverhältnis zwischen Schülern, Eltern und Förderinstanz. Grundsätzlich kann eine effektive Förderung in jeder der beiden Formen stattfinden, da innerhalb beider Formen prinzipiell die Bedingungsmerkmale für eine erfolgreiche Förderung hergestellt werden können.

In der kürzlich veröffentlichten Erklärung des Wissenschaftlichen Beirats des LOS-Verbundes wird deshalb die Gemeinsamkeit und konzeptionelle Kongruenz zwischen außerschulischer pädagogischer Therapie und schulischer Förderung betont:

„Pädagogische Therapie ersetzt nicht die elementare Vermittlung der schriftsprachlichen Fertigkeiten durch schulischen Unterricht. Sie setzt die Bemühungen der Schule dort fort und ergänzt diese an der Stelle, wo aufgrund individueller Voraussetzungen und/oder institutioneller Bedingungen der Lernerfolg gefährdet oder das Erreichen persönlich bedeutsamer Lernziele nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten möglich ist.

Pädagogische Therapie richtet sich im Unterschied zur klinisch-psychologischen Therapie nicht in erster Linie auf die Veränderung der Persönlichkeit, sondern auf den Erwerb des

Lesens und Schreibens als spezifische Fertigkeit.

Im Gegensatz zum Nachhilfeunterricht gründet sich die pädagogische Therapie auf anerkannte und wissenschaftlich erprobte Methoden und Materialien, die einen wirksamen Beitrag zum schriftsprachlichen Lernen leisten und die auf der Grundlage einer umfassenden Diagnose eine individuelle Förderung ermöglichen.“⁵

Wirksamkeit von Unterricht

Der Lernerfolg im Förderunterricht – wie in jedem Unterricht – wird im Wesentlichen durch drei Faktoren bestimmt:

1. die günstige Gestaltung der Lernbedingungen,
2. das Lernverhalten der Schüler,
3. die häusliche Unterstützung.

Diese drei Merkmalsbereiche stehen natürlich in einer gegenseitigen Beziehung. So wird beispielsweise das Lernverhalten der Schüler nachhaltig von den häuslichen Umgebungsbedingungen beeinflusst. Auch die Beeinflussung des Lernverhaltens der Schüler durch die Lehrkräfte geschieht nicht nur im Unterricht, sondern darüber hinaus indirekt über die Beratung der Eltern. Während das Lernverhalten und die häusliche Unterstützung nicht direkt von den Lehrkräften beeinflusst werden kann, liegt die Verbesserung des Unterrichts in der unmittelbaren Verantwortung der Lehrkräfte. Daher rückt die Analyse von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts in den letzten Jahren in den Mittelpunkt der Erforschung von Lernerfolg in der Schule, auch wenn die beobachtbaren Merkmale des Unterrichts insgesamt den individuellen Lernerfolg weniger stark beeinflussen als die Merkmale der Lernerpersönlichkeit und des häuslichen Umfelds (vgl. HELMKE 2003).

Es gibt bisher kaum Studien über die Prozessabläufe innerhalb des Förderunterrichts (vgl. dazu DEHN 1998, MAY 2001). Da jedoch jede Fördermaßnahme stets auch allgemeine Merkmale des Unterrichts aufweist, können für die Analyse der Wirksamkeit des Förderunterrichts auch Erfahrungen der Unterrichtsforschung im Klassenunterricht herangezogen werden. Nach den vorliegenden Ergebnissen der internationalen Unterrichtsforschung lassen sich die Qualitätsmerkmale des (Förder-)Unterrichts vor allem durch die vier Dimensionen

- Qualität der Unterrichtsführung,
 - Angemessenheit der Anforderungen,
 - Motivierung der Schüler,
 - Nutzung der Unterrichtszeit
- beschreiben (vgl. DITTON 2002, HELMKE 2003).



Pädagogische Therapie ersetzt nicht die elementare Vermittlung der schriftsprachlichen Fertigkeiten durch schulischen Unterricht. Sie setzt die Bemühungen der Schule dort fort und ergänzt diese an der Stelle, wo aufgrund individueller Voraussetzungen und/oder institutioneller Bedingungen der Lernerfolg gefährdet oder das Erreichen persönlich bedeutsamer Lernziele nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten möglich ist.



Angemessene Lehrmethoden

Bei der Planung des Unterrichts (z. B. Auswahl des Lehrstoffes, Wahl der Methode) sollten die Lehrkräfte möglichst „adressatenbewusst“ vorgehen, also das Lehrverhalten auf die jeweilige Schülergruppe einstellen. Welches Unterrichtskonzept angemessen ist, unterscheidet sich bei verschiedenen Schülergruppen: Während für lernstarke Schüler eher Spielraum für selbstständiges Lernen und eine offene Atmosphäre förderlich ist, benötigen lernschwache Schüler in erster Linie individuelle Zuwendung und Hilfen sowie einen stark strukturierten Unterricht. Daher führt die Betonung von offenen Formen des Unterrichts bei lernschwachen Schülern häufig zu Überforderungen, während solche Formen für starke Lerner anregend sind.

Diagnostische Kompetenz

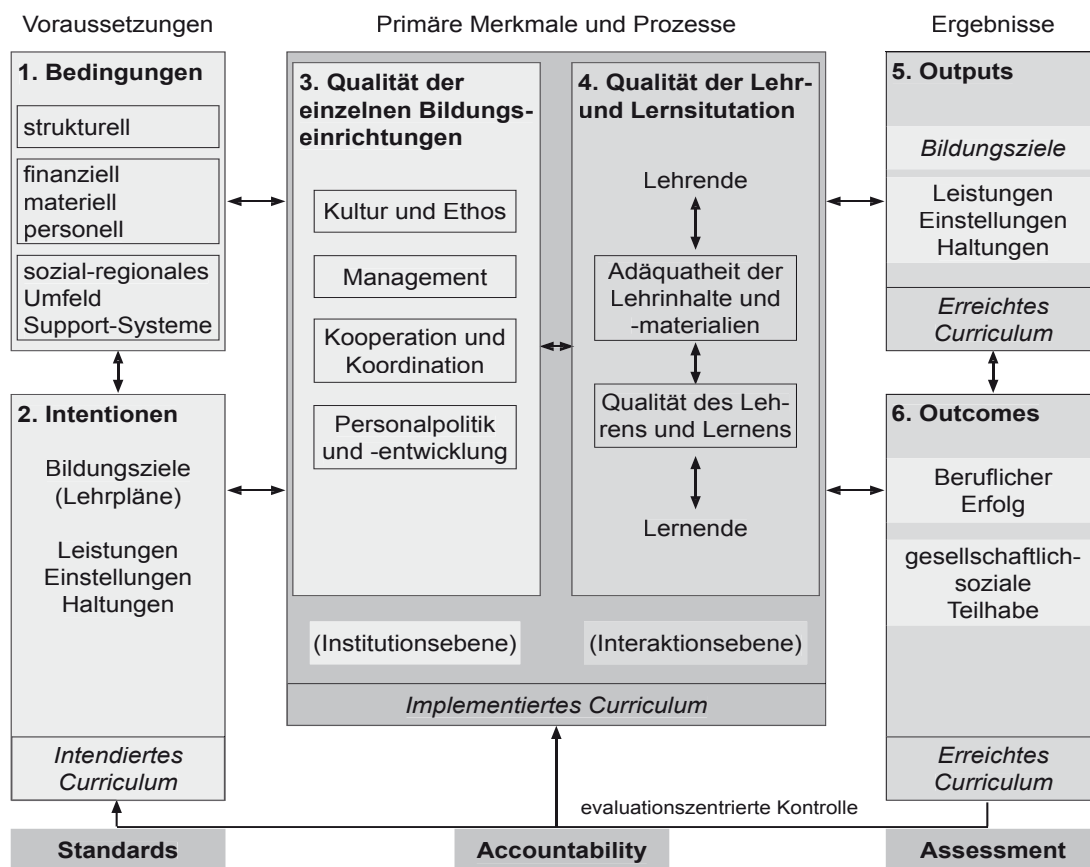
Entscheidend für die Ausrichtung des Lehrangebots auf die Lernmöglichkeiten der Schüler ist eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte. Ist die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte niedrig, werden Instruktionen und Hilfen, die die einzelnen Schüler benötigen, nicht erkannt, dann nützt eine starke Strukturierung wenig, weil diese nicht adäquat ist. Das größte Problem entsteht je-

doch dann, wenn Lehrkräfte zwar eine hohe diagnostische Kompetenz haben (und damit eigentlich adäquate Lernstrukturen für die einzelnen Kinder schaffen könnten), aber dennoch wenig strukturieren. Unter diesen Bedingungen erzielen die Schüler die schlechtesten Lernergebnisse (vgl. WEINERT & HELMKE 1987). Diese Konstellation – die teilweise der Einstellung entspringt, zu einem „modernen“ Unterrichtskonzept gehöre die Zurücknahme der Unterrichtsführung durch die Lehrkräfte – ist schon fast als „unterlassene Hilfeleistung“ zu bewerten. Für lernschwache Schüler bedeutet sie nicht selten eine Katastrophe.

Ein bedeutsamer Faktor für die Effektivität des (Förder-)Unterrichts ist die aktive Lernzeit (vgl. TREIBER & WEINERT 1985). Dabei kommt es nicht auf die offizielle Zahl der Unterrichtsstunden an, sondern letztlich auf die aktiv genutzte Lernzeit („time on task“). Nach empirischen Untersuchungen ist in manchen Klassen und Fördergruppen bis zu 50 Prozent der Unterrichtszeit keine nutzbare Förderzeit. Teilweise fallen die Förderstunden schlicht aus (z.B. wegen Vertretungsunterricht oder Erkrankung der Förderlehrkraft). Weiter wird die aktive Lernzeit vermindert, weil Schüler fehlen, weil Störungen beseitigt werden müssen oder weil die Schüler „innerlich kündigen“. Dies macht

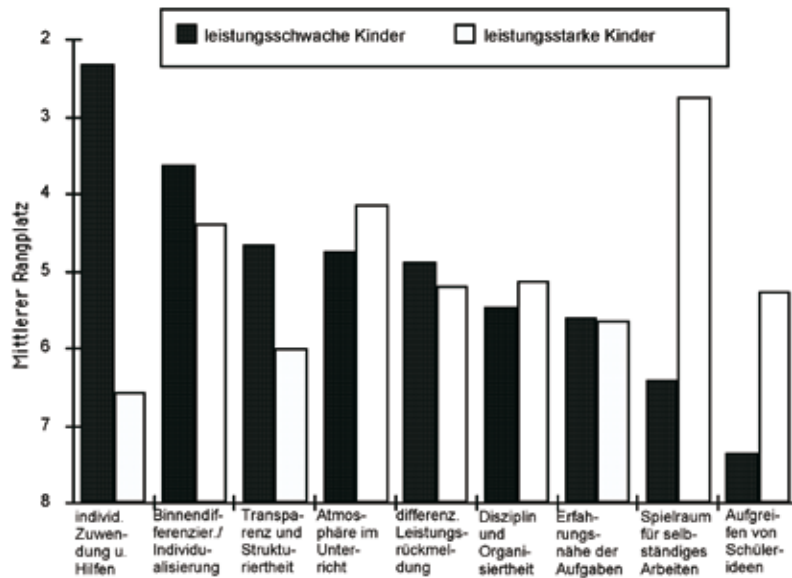
Während für lernstarke Schüler eher Spielraum für selbstständiges Lernen und eine offene Atmosphäre förderlich ist, benötigen lernschwache Schüler in erster Linie individuelle Zuwendung und Hilfen sowie einen stark strukturierten Unterricht. Daher führt die Betonung von offenen Formen des Unterrichts bei lernschwachen Schülern häufig zu Überforderungen, während solche Formen für starke Lerner anregend sind.

Dimensionen der Unterrichtsqualität nach dem QuAIT-Modell von SLAVIN



Quelle: DITTON, H. (2002): Vortrag „Externe Evaluation der Einzelschule“, Foliensatz

Stellenwert von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwache bzw. leistungsstarke Kinder nach Einschätzung der Klassenlehrer (Klasse 2)



Quelle: May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht, Teil I, 216

deutlich, dass eine Verbesserung der Lernerfolge neben der Unterrichtsgestaltung vor allem durch eine nachhaltige Sicherung der Unterrichtszeit und der Nutzung der Stunden als Lernzeit gewährleistet werden kann. Allerdings trifft dies in vielen Schulen auf den Förderunterricht nicht zu.

Wirksamkeit von Förderunterricht

Kontrolluntersuchungen zur schulischen und außerschulischen Förderung sind selten und beziehen sich meist auf einzelne Effekte bestimmter Förderprogramme. Die bisherigen Ergebnisse von Effektivitätsstudien deuten auf folgende Haupttrends hin:

- Spezifische Trainings im Lesen und Rechtschreiben haben gegenüber anderen Interventionen (sog. Funktionstrainings, psychotherapeutische und psychomotorische Verfahren) eindeutig Vorteile.
- Die Wirksamkeit spezifischer Trainings ist ebenso belegt wie die Wirksamkeit schulischen Förderunterrichts.
- Untersuchungen zum Vergleich zwischen schulischem Förderunterricht und außerschulischem Training liegen bisher kaum vor.
- Die Wirksamkeit der Förderung basaler Wahrnehmungsfunktionen konnte bisher nicht belegt werden.⁶

Generell wird die Wirksamkeit von Trainings und von Fördermaßnahmen überschätzt – v.a. von den Veranstaltern selbst. Die Ursachen sind meist fehlende Kontrollgruppen oder die Fokussierung

auf kurzfristig sichtbare Effekte. In der Presse finden sich nicht selten Sensationsmeldungen über die Erfolge verschiedenster Förderprogramme, darunter auch solche, die kaum einen langfristigen Erfolg erwarten lassen. Meist erweisen sich solche Ergebnisse bei näherem Hinsehen als Scheinerfolge. Natürlich kann man mit Kindern sehr einfache Förderkonzepte durchführen (z. B. „Buchstabenkekse essen“ oder „Lesen mit autogenem Training“) und damit aktuell die Leistungen verbessern, weil die Kinder in diesem Zeitraum aufmerksamer und motivierter lernen. Entscheidend ist jedoch, ob ein Trainingseffekt nachhaltig ist, d. h., ob die Leistungen auch dann noch höher ausfallen, wenn das Training abgesetzt wird. Bei vielen Trainingsprogrammen fallen die zuvor mundvoll propagierten Lernerfolge schnell in sich zusammen und bei den Schülern bleibt nur die Erfahrung, dass wieder einmal eine Maßnahme nicht zum Erfolg geführt hat. Dieses Ergebnis ist wegen der negativen Wirkung auf das Selbstkonzept dann sogar schlechter, als wenn gar keine Förderung durchgeführt wurde.



Nach empirischen Untersuchungen ist in manchen Klassen und Fördergruppen in der Schule bis zu 50 Prozent der Unterrichtszeit keine nutzbare Förderzeit. Teilweise fallen die Förderstunden schlicht aus (z. B. wegen Vertretungsunterricht oder Erkrankung der Förderlehrkraft). Weiter wird die aktive Lernzeit vermindert, weil Schüler fehlen, weil Störungen beseitigt werden müssen oder weil die Schüler „innerlich kündigen“.



Zur Einschätzung des durch Förderunterricht möglichen Lernerfolgs können die Ergebnisse der fünfjährigen Evaluation des Hamburger PLUS-Projektes dienen: In den Klassen, in denen lernförderliche Merkmale in hohem Maße realisiert wurden, konnte der Anteil der Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten im Vergleich zur Ausgangslage in diesen Schulen vor der gezielten Einführung lernförderlicher Maßnahmen auf etwa ein Drittel reduziert werden; statt zuvor 17,1 Prozent waren vier Jahre später nur noch 5,0 Prozent der Schüler rechtschreibschwach. Dagegen erhöhte sich in Klassen mit geringem Ausmaß lernförderlicher Merkmale im selben Zeitraum der Anteil rechtschreibschwacher Schüler sogar noch etwas (MAY 2001a).

Schulische und außerschulischer Förderung

Der Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen zum Vergleich zwischen schulischem Förderunterricht und außerschulischem Training liegt auch am hohen Untersuchungsaufwand (mehrere Testzeitpunkte, Kontrollgruppenbildung, ausreichende Zahl von Lerngruppen), der für einen angemessenen Vergleich notwendig wäre.

Vor einiger Zeit hat der LOS-Verbund eine Studie begonnen, im Rahmen derer nach einer Pilotierungsphase zurzeit in den meisten LOS-Instituten Leistungsdaten erhoben werden und die eine kontrollierte Evaluation des Fördererfolgs ermöglichen soll. Vergleicht man die bisher vorliegenden Ergebnisse der Pilotstudie mit den Daten, die im Rahmen der Hamburger PLUS-Evaluation gewonnen wurden (siehe MAY 2001), so zeigt sich ein für die außerschulische Förderung positives Resultat: Ebenso wie die in Hamburg durchgeführte „Außerunterrichtliche Lernhilfe“, die von selbstständigen Lerntherapeuten in den Schulen durchgeführt wird, erzielen die in den LOS-Instituten geförderten Schüler einen höheren Lernzuwachs als die Schüler mit schulischer Förderung. Es deutet sich an, dass eine außerschulische Förderung von größerem Erfolg gekennzeichnet sein kann. Die Gründe liegen vermutlich darin, dass in der außerschulischen Förderung

- eine größere Kontinuität in der Versorgung gesichert wird,
- häufiger eine hohe Motivation der Schüler gegeben ist,
- durchgehend eine diagnostische Analyse durchgeführt wird,
- verbindlich individuelle Förderpläne aufgestellt werden.

Entscheidend ist, ob ein Trainingseffekt nachhaltig ist, d. h., ob die Leistungen auch dann noch höher ausfallen, wenn das Training abgesetzt wird. Bei vielen Trainingsprogrammen fallen die zuvor mundvoll propagierten Lernerfolge schnell in sich zusammen und bei den Schülern bleibt nur die Erfahrung, dass wieder einmal eine Maßnahme nicht zum Erfolg geführt hat. Dieses Ergebnis ist wegen der negativen Wirkung auf das Selbstkonzept dann sogar schlechter, als wenn gar keine Förderung durchgeführt wurde.

Bedingungen für einen Erfolg im Förderunterricht

Im Rahmen der Evaluation des Hamburger PLUS-Projekts wurde der Klassen- und Förderunterricht in 66 Klassen beobachtet und die Lernergebnisse vom 1. bis zum 4. Schuljahr verglichen. Aus den Klassen mit den besten Fördererfolgen wurden 11 Schulklassen ausgewählt und ihr pädagogisches Konzept porträtiert (MAY 2001b). Trotz großer Vielfalt der Lehr-Lern-Konzepte in den einzelnen Klassen lassen sich gemeinsame Merkmale aller Klassen mit hohem Fördererfolg beschreiben:

- Der Unterricht und das verwendete Material sind logisch und sachgerecht aufgebaut und gut strukturiert, sodass Kinder mit Lernschwierigkeiten stets wissen, was von ihnen erwartet wird und wie sie die Lernhilfen einsetzen können;
- eine übersichtliche Unterrichtsorganisation, die den Lehrkräften immer wieder Raum und Zeit für die Förderung einzelner Kinder verschafft;
- ein unterstützendes Lernklima, in dem die Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Interessen voneinander lernen können;
- Kinder mit Lernschwierigkeiten können stets Hilfen erbitten und erhalten möglichst unmittelbar individuelle Erfolgsrückmeldungen;
- Lösungen und Produkte der Kinder werden beachtet und die individuelle Leistung gewürdigt, ohne dass auf kritische und weiterführende Hinweise verzichtet wird.

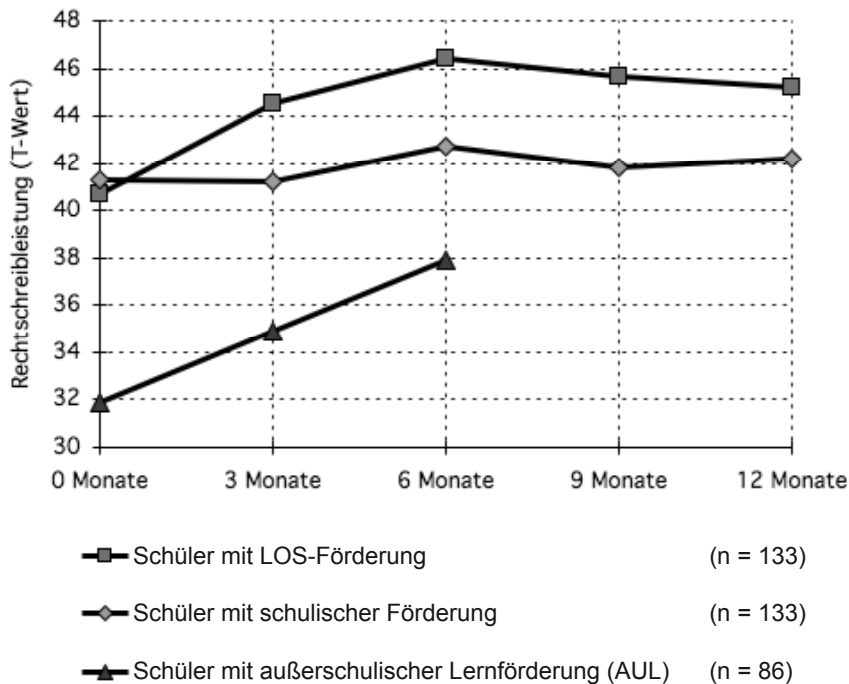
Rahmenbedingungen für einen wirksamen Förderunterricht

Viele Fördermaßnahmen werden vergeudet, weil sie zu spät einsetzen, ungeplant begonnen, nicht konsequent durchgeführt oder zu früh beendet werden.

Daher sollten folgende Mindestvoraussetzungen gegeben sein, um den Erfolg der Förderung zu gewährleisten:

- möglichst früh beginnen (Vorschule oder Klasse 1)
- gründliche Diagnose (Lesen und Rechtschreibung, Lernstil)
- Förderplan aufstellen (Basis: Lernentwicklungsmodell)
- Lernerfolge kontrollieren (Lernbeobachtung und standardisierte Tests)
- hohe Intensität und Häufigkeit (mindestens zweimal wöchentlich)
- Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit (Stundenausfall vermeiden)

Vergleich der Rechtschreibentwicklung bei Hamburger Schülern mit schulischer Förderung und sog. außerunterrichtlicher Lernhilfe (AUL) sowie Schülern mit LOS-Förderung (Pilotstudie)



- ausreichende Dauer (mindestens 1 bis 2 Jahre)
- Elternberatung (pädagogische Unterstützung sichern)
- qualifizierte Lehrkräfte (Spezialausbildung und Supervision)
- Qualitätskontrolle (regelmäßige Evaluation und Beratung)

Welche Art von Förderung ist angemessen?

Die Frage, ob schulische oder außerschulische Förderung effektiver ist, lässt sich nicht allgemeingültig beantworten. In beiden Formen ist eine wirksame Förderung möglich. Allerdings müssen dabei die oben angegebenen Mindestvoraussetzungen gegeben und wesentliche Merkmale des lernförderlichen Unterrichts realisiert werden.

Nach dem heutigen Stand der Erfahrungen haben sich folgende Organisationsformen für die Förderung als vorteilhaft erwiesen:

- In der Vorschule sollten durch eine Früherfassung sog. „Risikokinder“ mit schwach ausgebildeten Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb erkannt und ggf. mit einem (spielerisch ausgerichteten) phonologischen Training gefördert werden.
- Ab Klasse 1 sollte der Lernstand regelmäßig kontrolliert werden; eine gezielte Förderung

sollte in Klasse 1 möglichst integriert erfolgen, z. B. durch eine zusätzliche, besonders qualifizierte Förderlehrerin.

- Ab Klasse 2 genügt häufig eine integrierte Förderung in der Klasse nicht mehr, sondern sollte bei ungenügenden Lernfortschritten durch ein gezieltes Fördertraining ergänzt werden. Sollte auch dies innerhalb der Schule nicht ausreichen, sollten die Kinder durch außerschulische Experten gefördert werden.
- Ab Klasse 3 sollte ein systematisches Fördertraining (innerhalb oder außerhalb der Schule) durchgeführt werden. Im Falle eines problematischen Lernersehbilds (Versagerimage) sollte eine außerschulische Förderung bevorzugt werden.
- In der Sekundarstufe ist wegen geringer schulischer Förderressourcen meist nur eine außerschulische Förderung möglich. Diese ist wegen ungünstiger Sekundärsymptomatik bei den meisten lese-/rechtschreibschwachen Schülern ohnehin vorzuziehen.

Mindestvoraussetzungen für den Erfolg einer Förderung:

möglichst früh beginnen

gründliche Diagnose (Lesen und Rechtschreibung, Lernstil)

Förderplan aufstellen

Lernerfolge kontrollieren

hohe Intensität und Häufigkeit (mindestens zweimal wöchentlich)

Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit (Stundenausfall vermeiden)

ausreichende Dauer (mindestens 1 bis 2 Jahre)

Elternberatung (pädagogische Unterstützung sichern)

qualifizierte Lehrkräfte

Qualitätskontrolle (regelmäßige Evaluation und Beratung)



Generell gilt:

- Es muss eine gründliche Diagnose erstellt und darauf bezogen ein individueller Förderplan entwickelt werden.
- Die Fördererfolge müssen mit Hilfe geeigneter Instrumente überprüft werden.
- Bei ausbleibendem Erfolg muss das Förderkonzept überprüft und ggf. alternative Fördermöglichkeiten gesucht werden.

Wenn die Mindestvoraussetzungen für eine wirkungsvolle Förderung nicht gegeben sind, sollte eine Förderung gar nicht erst angefangen werden, sondern gleich nach einer erfolgversprechenden Alternative gesucht werden. Denn nichts ist ungünstiger für ein Kind mit Lernschwierigkeiten und seine Eltern als die Erfahrung, dass wieder eine Maßnahme nicht zum Erfolg geführt hat. Dies führt nur zu einer Vergrößerung des Problems, weil die Hoffnungen in die Wirksamkeit der eigenen Möglichkeiten schwinden. ■

Fußnoten

- 1 Internationale Klassifikation der Krankheiten, ICD-10-GM 2004, F 81.0, 288 Quelle: www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/download/index.html
- 2 Vgl. Legasthenie-Erlass von Bayern vom 16.11.1999. Quelle: www.schulberatung.bayern.de/lleg.htm
- 3 Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Beschluss der KMK vom 4.12.2003. Quelle: www.kmk.org
- 4 In der Kategorie „klinisch-psychologische Therapie“ sind unterschiedliche therapeutische Maßnahmen gefasst, die nicht symptombezogen ausgerichtet sind, darunter Therapie basaler Teilfunktionen (z. B. Blickbewegungstherapie, Edukinesiotherapie, Körpertherapie [Sunflowertherapie]), klinisch-psychologische Therapie (z. B. Gesprächspsychotherapie).
- 5 Wissenschaftlicher Beirat der LOS zur pädagogischen Therapie. In: WORTSPIEGEL 1/2/2004
- 6 vgl. SCHEERER-NEUMANN 1979, MANNHAUPT 1994, VALTIN 2000, SCHULTE-KÖRNE & REMSCHMIDT 2003

Literatur

- AKEN, M.A.G. VAN, HELMKE, A. & SCHNEIDER, W. (1997): Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT, F.E. & HELMKE, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion, 341-350.
- DEHN, M. (1998): Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In: Crämer, C., Füssenich, I. & Schumann, G. (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, 45-70.
- DITTON, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 3 (S. 197-212)
- FRITH, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hg.): Surface dyslexia. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, S. 301-330.

GÜNTHER, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, 32-54.

HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchh.

MANNHAUPT, G. (1994): Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (3/4), 123-138.

MAY, P. (1994): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

MAY, P. (2001a): Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

MAY, P. (2001b): Lernförderlicher Unterricht. Teil 2: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Porträts von Klassen mit hohem Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

MAY, P. (2002): Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

SCHEERER-NEUMANN, G. (1979): Intervention bei Lese-/Rechtschreibschwäche: Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse. Bochum: Kamp.

SCHULTE-KÖRNE, G. & REMSCHMIDT, H. (2003): Legasthenie-Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. Deutsches Ärzteblatt Jg. 100, Heft 7, S. 396-406.

TREIBER, B. & WEINERT, F.E. (1985): Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.

VALTIN, R., BADEL, I., LÖFFLER, I., MEYER-SCHEPERS, U. & VOSS, A. (2003): Orthografische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W. u. a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann, S. 227-264.

WEINERT, F.E. & HELMKE, A. (1987): Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 17-31.



WORTSPIEGEL Artikel ebook

Online-Ausgaben berechtigen zum Lesen am Bildschirm und zu einem Ausdruck. Vervielfältigungen sind nur nach Erwerb einer Kopierlizenz erlaubt. Eine weitere Online-Verbreitung ist nicht gestattet.
© trainmedia GmbH Saarbrücken

Stufenmodell des Schriftspracherwerbs



Lesen lernen Kinder durch Lesen und Schreiben,
Schreiben durch Schreiben und Lesen. (Peter May)

Grafik: trainmedia, Eberhard Aurich,
nach Peter May (Handbuch zur HSP) und
Uta Frith