

Legasthenie - Vom Umgang mit individuellen Lernwegen

DIPLOMARBEIT

vorgelegt von
Maja-Carola Weigend

Studiengang Soziale Arbeit
Hochschule Neubrandenburg

WS 2009/2010

1. Gutachterin: Prof. Dr. Anke S. Kampmeier
2. Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie Schulze

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0467-2

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
-------------------------	----------

Teil I: Von der Legasthenie

1 Der ökologische Ansatz	7
1.1 Die Basiskonzepte	7
1.2 Die Umwelt als Netzwerk von ökologischen Systemen.....	8
2 Zum historischen Umgang mit Legasthenie.....	11
2.1 Der medizinische Ansatz.....	11
2.2 Die Diskrepanzdefinition	13
2.3 Die geförderten Kinder und die anderen	13
2.4 Legasthenie als Ursache.....	15
2.5 Soziale Ursachen.....	15
2.6 Der Therapieboom	16
2.7 Kritik an der Legasthenieforschung.....	17
2.8 Von der Legasthenie zur LRS	18
2.9 Perspektivenwechsel	19
3 Zum gegenwärtigen Umgang.....	20
3.1 Bericht einer Mutter.....	21
3.2 Rahmenbedingungen für die Förderung	22
3.2.1 Grundlagen schulischer Förderung.....	22
3.2.2 Grundlagen erzieherischer Hilfen.....	24
4 Zusammenfassung und Diskussion.....	26
5 Das Lesen- und Schreibenlernen	28
5.1 Subjektive Voraussetzungen.....	29
5.2 Schwierigkeiten im Lernprozess	31
3.2.1 Was ist eine „Lernstörung“?	31
3.2.2 Was ist eine „Lernbehinderung“?	32
3.2.3 Was ist eine „Teilleistungsschwäche“?	33
3.2.4 Was ist ein „Underachiever“?	33
5.3 Symptome für Schwierigkeiten.....	34
5.4 Ursachen für Schwierigkeiten	35
5.4.1 Der Einfluss der Vererbung	35
5.4.2 Visuelle Wahrnehmungs- und Differenzierungsschwäche.....	35
5.4.3 Beeinträchtigung der Sprachentwicklung	36
5.4.4 Begleiterscheinungen	37
5.4.5 Verstärkende Faktoren	38
3.4.5.1 Die sozioökonomischen und familiären Verhältnisse.....	38
3.4.5.2 Die schulischen Bedingungen.....	39
5.5 Zusammenfassung	40

6 Das Wirkungsgefüge einer negativen Lernstruktur	41
6.1 Das erste Stadium: Attribuierung und Repression	42
6.2 Das zweite Stadium: Erklärungs- und Kompensationsversuche	44
6.3 Das dritte Stadium: Leistungsstörung und Selbstvorwürfe.....	46
6.4 Das vierte Stadium: Aufbau einer Mißerfolgssituation	47
6.5 Zusammenfassung	48
Teil II: Zum individuellen Lernen.....	49
7 Das Wirkungsgefüge einer positiven Lernstruktur	50
8 Angriffspunkte für Therapie, Förderung und Prävention	51
8.1 Angriffspunkt: Die Eltern und Lehrer	52
8.2 Angriffspunkt: Mitschüler.....	53
8.3 Angriffspunkt: Selbstwertgefühl.....	54
8.4 Angriffspunkt: Psychosomatische Beschwerden.....	55
8.6 Angriffspunkt: Lernlücken.....	56
8.7 Angriffspunkt: Lerntechniken und Schreibstrategien.....	56
9 Herausforderung an Förderdiagnostik und Förderung	57
10 Herausforderung an Schule	59
10.1 Verbesserung der schulischen Lern- und Beziehungskultur	60
10.2 Konzept guter Praxis: Kreativitätsschulen.....	61
10.3 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrern	63
10.4 Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern	64
11 Herausforderung an Schulsozialarbeit	66
11.1 Schulsozialarbeit als Kooperationspartner von Schule	66
11.2 Ziele der Kooperation.....	67
11.3 Bereiche der Kooperation	67
11.4 Anforderungen an das Jugendhilfepersonal.....	68
11.5 Finanzierung der Kooperation.....	69
12 Zusammenfassung	70
Fazit	72
Literaturverzeichnis	73

Einleitung

Veränderte gesellschaftliche Bedingungen (Zusammenschluss deutscher Staaten) bildeten die Grundlage der Bemühungen Konrad Duden, eine einheitliche Schriftsprache zu schaffen. Wiederum gesellschaftliche Erfordernisse (Industrialisierung) waren der Anlass zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland. Damit wurden Schulbildung zum Recht und zur Pflicht und die Regeln der Rechtschreibung zur gesellschaftlichen Norm erhoben. Jedes Kind muss deshalb zum Erlernen der Kulturtechniken als unabdingbaren Voraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb und die spätere Positionierung in der Gesellschaft in die Schule. Mit dem Schuleintritt wird das Kind zum Schulkind und muss sich den entsprechenden Rahmenbedingungen anpassen, seine neue soziale Rolle ausloten, anstehende Entwicklungs- und Bildungsaufgaben bewältigen und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen. Eine gelungene Anpassung des Kindes an die Schule ist an einem guten Zensurenspiegel und einer entsprechenden Beurteilung sowie sozialer Integration und Anerkennung ersichtlich. Das Kind hat in diesem Fall die Leistungs- und Verhaltensansprüche, die an seine Person gerichtet werden erfüllt und somit den bestehenden Normen entsprochen. Es lässt sich an dieser Stelle jedoch auch fragen, ob es nicht möglich und für alle Beteiligte von Gewinn ist, wenn die Schule sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert und damit Bedingungen schafft, die ein erfolgreiches und individuelles Lernen ermöglicht. Diese Frage stellt sich, weil es eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern gab und gibt, die nicht in die vorbereitete Lernumwelt der Schule passen. Diese Kinder stören den Ablauf der Unterrichtsprozesse durch ihre Reaktionen und Aktionen bzw. geben auf und verweigern sich nach ihren gescheiterten Lösungsversuchen dem Schulbesuch völlig.

Im Titel dieser Arbeit wird von mir der Begriff „Legasthenie“ mit denen der „individuellen Lernwege“ und „Umgang“ in Verbindung gebracht. Das Ensemble von „Legasthenie“ und „individuelle Lernwege“ soll eine erweiterte Perspektive anbieten und die Vielfalt der Wege des Lernens betonen. Mit dem Begriff „Umgang“ soll die wechselseitige Beziehung des lernenden Kin-

des und seiner Umwelt am Lernprozess angedeutet werden. Der Begriff „Umgang“ meint auch, wie kindlichem Lernen und seinen Störungen in der Theorie und in der Praxis begegnet wird.

Mit dieser Arbeit wird speziell der Umgang mit Kindern untersucht, deren individuellen Wege der Aneignung des Lesens und Schreibens im Kontext von Schule als gestört und somit als abweichend problematisiert werden. Bezeichnet wird diese Abweichung im diagnostizierten Fall mit den verschiedensten Begriffen wie der „Legasthenie“, der „Lese- und Rechtschreibschwäche“ und der Bezeichnung „gestörter Schriftspracherwerb“. Die Begriffe „Dyslexie“ und „Dysortographie“ sind die bezeichnenden Begriffe im angelsächsischen und romanischen Sprachraum. Diese begriffliche Vielfalt kann als Ausdruck historischer Theoriebildung sowie der Kategorisierung in ihrer geographischen Verortung gesehen werden. In der Übersetzung bedeutet „Legasthenie“ lediglich „Leseschwäche“ und umfasst damit nicht den gesamten Bereich der Schwierigkeiten des Lesens und des Schreibens. Er hat sich aber als Oberbegriff durchgesetzt und wird deshalb auch in dieser Arbeit als solcher verwendet.

Das Vorhandensein der Legasthenie als Lernstörung verweist darauf, dass Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens nicht erkannt bzw. nicht oder falsch behandelt wurden. Die Ursache für diesen Missstand liegt darin, dass die Entwicklung von Lernschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht in ihren Zusammenhängen gesehen werden. So erfolgen pädagogische Hilfen und Interventionen zu spät und werden an der falschen Stelle eingesetzt. Folglich sind auch präventive Konzepte zum Scheitern verurteilt (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 47).

Festzustellen ist demnach, dass im Problemfall einer Lernstörung vorwiegend eine individuenzentrierte Analyse des Problems stattfindet und sich die Praxis danach ausrichtet. Je nach der theoretischen Orientierung wird nur an den Symptomen der Lernstörung gearbeitet. Ich interpretiere in diesem Zusammenhang das Phänomen der Legasthenie als Symptom und das betroffene Kind als Symptomträger einer nicht gelungenen Gestaltung von Lern-

umwelt und des Umgangs mit individuellen Lernwegen. Meine These lautet in diesem Zusammenhang, dass sich durch eine kontextorientierte Analyse die Ansatzpunkte herausarbeiten lassen, von denen sich Maßnahmen für effektive Interventionen, für eine ganzheitliche Förderung und Therapie sowie für langfristige Konzepte zur Verringerung von Lernstörungen ableiten lassen.

Ziel und Herausforderung dieser Arbeit soll es sein, den selbstverständlich gewordenen Umgang („Besonderung“) mit Lernstörungen in Theorie und Praxis am Beispiel der Legasthenie zu problematisieren. Sie ist der Versuch, durch eine veränderte Perspektive auf die Problematik, die Möglichkeiten der Lösungen zu erweitern. Dabei führt der Weg der Analyse „Von der Legasthenie“ – „Zum individuellen Lernen“ und sucht nach der Beantwortung der sich aufdrängenden Fragen bzw. teilt diesen Weg in folgende Abschnitte ein:

Der erste Teil des Weges behandelt das Thema der Legasthenie und fragt: Was ist unter „Legasthenie“ zu verstehen? Wie entwickelte sich diese Kategorie und welche Konsequenzen hatte diese Entwicklung für die Betrachtung und den Umgang mit kindlichem Verhalten? Welche Ursachen kennt die Forschung für das Phänomen? Welche Faktoren und Bedingungen sind bei Entwicklung einer Lernstörung wie der Legasthenie beteiligt? Wie wirken diese zusammen bzw. wie wirken sich diese auf die betroffenen Kinder aus?

Der zweite Teil sucht nach Bedingungen, die individuelles Lernen ermöglichen. Dabei wird nach den möglichen Angriffspunkten für Interventionen und Prävention gefragt und danach, welchen Beitrag die Profession der Sozialen Arbeit in Form von Schulsozialarbeit in diesem Kontext leisten kann.

Der Gegenstandsbereich der Legasthenie wird in dieser Arbeit als eine komplexe Problematik aufgefasst, die eine ganzheitliche Betrachtung und Analyse erfordert. Zur theoretischen Orientierung und Analyse werden der ökologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) und in Ergänzung das systemische Strukturmodell des Lernens nach Betz und Breuninger (1987) herangezogen.

Teil I: Von der Legasthenie

1 Der ökologische Ansatz

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, dass jeder Mensch sich auf seine ganz individuelle Weise der Welt nähert und sie „begreifen“ lernt. Dazu braucht er aber eine vorbereitete Lernumwelt, die Lern- und Entwicklungsanreize bietet und nach dem „Hinfallen“ ermuntert aufzustehen, weiter zu gehen und weiter zu üben. Jeder Mensch benötigt für die einzelnen Entwicklungsschritte unterschiedlich viel Zeit und Unterstützung. Jeder Mensch verfügt über verschiedene Begabungen, die er aber nur in der Begegnung (Interaktion) mit der Umwelt erkennen, entwickeln und vervollkommen kann.

Es existiert demnach eine Vielfalt der Lebens. Diese Sichtweise kann als bestimmendes Kennzeichen unserer postmodernen Gesellschaft gesehen werden. Die traditionellen Einheitsvorstellungen einer wohlgeordneten Massengesellschaft werden durch diesen postmodernen Denkansatz abgelöst. Dieser Ansatz ermöglicht trotz großer und verwirrender Vielfalt, Denk- und Handlungsansätze zu ordnen und zu entwickeln. Er kann als Chance begriffen werden, sich im Umgang mit differenzierten Problemen und Konflikten zu orientieren. Der Umgang mit Vielfalt erfordert dazu ein Denken in ganzheitlichen Dimensionen (vgl. Speck 2003, S. 121ff.). Dieser Herausforderung stellt sich der ökologische Ansatz und wird als Denkmodell für die weitere Analyse zugrunde gelegt und im folgendem vorgestellt.

1.1 Die Basiskonzepte

Der ökologische Ansatz basiert auf den Konzepten des „Lebensraumes“ nach Lewin (1936) und des „Settings“ nach Barker (1968).

Der Begriff des „Lebensraumes“ betont die subjektive Bedeutung physikalischer Räume (z.B. das Kinderzimmer; Schulhof) und sozialer Räume (z.B.

Familie; Schule) sowie die zeitlichen Dimension (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft).

Das „Setting“ sieht als zusätzlich bedeutende Komponente den „Kontext“ individuellen Verhaltens. Als „Kontext“ versteht man das objektiv fassbare Umfeld individuellen Verhaltens mit normierten Verhaltens- und Leistungserwartungen. Ein Beispiel für ein „Setting“ ist - die Schule zu einer bestimmten Zeit mit Klassenzimmer, Lehrer und Klasse. Hier bestehen normierte Verhaltensmuster und Leistungserwartungen, die vom Individuum erworben und ausgeführt werden.

Der Begriff der „Umwelt“ vereint beide o. g. Konzepte. So kann man unter Umwelt Bedingungen und Einflüssen sowie deren wechselseitigen Beziehungen verstehen, die auf einen Menschen einwirken und auf die wiederum der Mensch Einfluss nimmt. Umwelt umfasst die unmittelbare Interaktion und reicht bis zu institutionellen und kulturellen Einflüssen (vgl. Oerter 1987, S. 89ff.).

1.2 Die Umwelt als Netzwerk von ökologischen Systemen

Bronfenbrenner (1981) stellt die Entwicklung des Menschen in ökologische Zusammenhänge und die umgebende Umwelt als Netzwerk von ökologischen Systemen dar. Hierbei wird das sich aktiv auseinandersetzen, sich entwickelnde (lernende) Individuum in der sich wandelnden Umwelt betrachtet. In diesem Modell wird nicht von Ursachen und Wirkungen ausgegangen, sondern von Wechselbeziehungen und entsprechend von wechselseitiger Beeinflussung der beteiligten Systeme. Diese Systeme werden von ihm als ein ineinander verschachteltes Netzwerk gesehen und wie folgt unterteilt in:

- Mikrosystem
- Mesosystem
- Exosystem
- Makrosystem (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 38).

Unter einem **Mikrosystem** versteht Bronfenbrenner: „... ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen,

die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38).

Er möchte mit seiner Definition darauf verweisen, dass nicht nur die äußeren Bedingungen wichtig sind für die Betrachtung menschlicher Entwicklung und Verhaltens. Vielmehr kennzeichnen das individuelle Erleben und der individuelle Bedeutungsgehalt der Eigenschaften dieser Umwelten sowie die zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen am wirksamsten den Verlauf der Entwicklung und das Verhalten (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 38)

Das handelnde Individuum tritt mit anderen Individuen in Beziehung und bildet mit diesen ein Mikrosystem. Eine Familie (Kind-Mutter-Vater) bildet als primär bedeutsamer Lebensbereich ein Mikrosystem. Innerhalb des Systems Familie können verschiedene soziale Gebilde existieren, die die je nach Anzahl der Individuen „Dyade“ (= „Zweipersonensystem“), bei drei Personen „Triade“, bei einer weiteren Personen „Tetrade“ usw. benannt werden. Dem Hinzutreten einer dritten Person bzw. eines Systems spricht Bronfenbrenner einen entwicklungsfördernden bzw. -hemmenden Einfluss zu. Zu einem Mikrosystem gehören neben den personellen Beziehungen auch die physikalischen (z. B. Wohnverhältnisse) und materiellen Bedingungen (z. B. Armut) (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 199ff.)

Ein Mikrosystem tritt wiederum in Wechselbeziehungen zu anderen Mikrosystemen und bildet mit diesen ein **Mesosystem**. Es besteht aus mindestens zwei Settings, denen das handelnde Individuum angehört. Als Mesosystem kann beispielsweise die Wechselbeziehung zwischen der Familie und der Schule des Kindes begriffen werden, die durch wechselseitige Unterstützung bzw. Ergänzung oder durch Widersprüche gekennzeichnet sein kann (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 24).

Exosysteme sind Systeme, denen das handelnde Individuum nicht unmittelbar angehört, in denen Ereignisse stattfinden, die beide Systeme jedoch indi-

rekt beeinflussen (z. B. die Arbeitsstelle der Eltern; die Schule der großen Geschwister eines Kindergartenkindes) (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 24).

Alle benannten Systeme werden vom **Makrosystem** umfasst. Dieses bildet den gesamtgesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, der auch als rückwirkendes und handlungsleitendes Moment auf die Subsysteme betrachtet werden kann. Als Makrosystem wird die alle Individuen regulierende Gesamtkultur mit ihren zugrundeliegenden Ideologien (z.B. der persönlichen Autonomie) und Weltanschauungen (Glaube an den Fortschritt) verstanden. So sind nach Bronfenbrenner auch soziale Maßnahmen Teil des Makrosystems und bestimmen damit die spezifischen Eigenschaften der anderen Systeme, die auf ihren Ebenen Verhalten und Entwicklung steuern (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 25).

Auf der Basis dieser Feststellung konzentriert sich die weitere Analyse auf die Mikrosysteme Familie und Schule. Diese Systeme umfassen alle unmittelbar Beteiligten und deren Wechselbeziehungen und –wirkungen auf der Ebene des Mesosystems im gestörten Lernprozess. Diese Zusammenhänge werden ausführlich (im Kapitel 6) am Wirkungsgefüge einer negativen Lernstruktur nach Betz und Breuninger (1987) erläutert. Daraufhin werden die Angriffspunkte für Interventionen und Prävention abgeleitet. Vor allem die Annahme Bronfenbrenners, die dem hinzutretenden Dritten eine förderliche bzw. hemmende Dimension bei Entwicklungsprozessen zuschreibt, ist für einen Einsatz des Hilfesystems von besonderer Bedeutung.

Der folgende Abriss der historischen Entwicklung der Kategorie der Legasthenie als Deutungsmuster für Störungen des Lesens und Schreibens soll den Zusammenhang und die Bedeutung kultureller Entwicklungen auf die Einstellungen und den Umgang mit individuellen Problemlagen darstellen. Dieser soll die Basis für die weitere Analyse bilden und zu einem Verständnis der gegenwärtigen Situation und Praktiken führen.

2 Zum historischen Umgang

Historisch betrachtet befasst man sich bereits seit über hundert Jahren mit dem Phänomen der Legasthenie und ihrer Diagnostik. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung und die kontrovers geführte Diskussion bereicherte die Fachliteratur über diesen Zeitraum mit einer Vielzahl von Definitionsvorschlägen, die vor allem die Ursachenfrage zu klären versuchten. Im Folgenden sei ein Abriss der geschichtlichen Entwicklung des Legastheniekonzepts dargestellt - geleitet von dem Bedenken, dass die theoretische Sicht auf bestimmte Problemlagen auch immer handlungsleitend für den praktischen Umgang mit den betroffenen Kindern war und ist.

2.1 Der medizinische Ansatz

Lese- und Schreibstörungen waren gegen Ende des 19. Jahrhunderts unter den Begriffen der „Alexie“ bzw. „Agraphie“ für Hirnverletzungen bei Erwachsenen sowie der „Lese-Rechtschreibschwäche“ bei Kindern bekannt. Entsprechend dem medizinischen Paradigma nahm man als Ursache auf der Grundlage von hirnorganischen Lokalisationstheorien einen vererbten bzw. angeborenen Defekt an. Die Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern wurden von einer Reihe englischer Ärzte als Fälle von „kongentialer Wortblindheit“ beschrieben (vgl. Grisseman 1980, S. 11).

Den Begriff der „Legasthenie“ (= „Leseschwäche“) führte 1916 der Psychologe und Psychiater Ranschburg in die fachliche Diskussion ein, der von einer angeborenen Unterentwicklung einer Großhirnregion und damit von einer gestörten geistigen Entwicklung höheren Grades ausging (vgl. Grisseman 1980, S. 12).

Auf der Grundlage der Behauptung Ranschburgs galt in Deutschland mangelnde Lesefertigkeit als diagnostisches und hinreichendes Kriterium für eine Hilfsschulbedürftigkeit. Nur die Hilfsschulen galten bis in die 60er Jahre des

vorigen Jahrhunderts als geeignet, diese Kinder hinreichend zu fördern (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 11).

Auffallend ist die zeitliche Parallelität der Konzeptentwicklung der Legasthenie und der Entwicklung des Hilfsschulsystems. Erste Nachhilfeklassen gab in Deutschland in Dresden (1867), in Gera (1876) und Apolda (1877). Die ersten Hilfsschulen wurden in den Städten Wuppertal - Elberfeld im Jahre 1879 sowie in Leipzig und Braunschweig im Jahre 1881 gegründet. Das Ziel der Nachhilfeklassen und der Hilfsschulen bestand in der Befähigung und Rückführung der Schüler in die Volksschulen. Dieses Ziel wurde aber bald fallen gelassen. Das Hilfsschulsystem etablierte sich, wurde weiter ausgebaut und differenziert. Daran lässt sich erkennen, dass das Konzept der Grundschule keine Förderung von leistungsschwachen Schülern vorsah und zur generellen Hilfsschuleinweisung führte. Für die Aufnahme in eine Hilfsschule gab es aber in Deutschland keine festgelegten Unterscheidungskriterien und Diagnoseverfahren. Man orientierte sich am Schwachsinnskonzept und leitete davon die Grundsätze der Förderung ab (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 32f; vgl. Schröder 2003, S. 24).

Während der Zeit der Hitlerdiktatur ruhte in Deutschland die Legasthenieforschung. Dies scheint nicht verwunderlich, da das Legastheniekonzept auch Aspekte einer Vererblichkeit erwog. Wie mit Hilfsschülern jener Zeit umgegangen wurde, ist aus der Geschichte bekannt. Sie wurden ebenso Opfer des Nationalsozialismus, wie die jüdische Bevölkerung (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 16f.).

Die Ursachenforschung in anderen Ländern wurde indessen weitergeführt. Die französischen Neurologen Roanne und Ley nahmen Anfang der 30er Jahre als Ursache für Legasthenie eine partielle Reifungsstörung bzw. -verzögerung in Folge einer leichten frühkindlichen Hirnschädigung an. Ein Vertauschen und Verdrehen von Buchstaben wurden hypothetisch als Symptom einer unzureichend entwickelten Hemisphärendominanz von dem Amerikaner Orton erklärt. Seine Theorie wirkte bis in die empirische Phase (vgl. Grisseemann 1980, S. 12). Festzustellen ist, dass die Ursachenforschung

dominiert wurde durch Forschungsbemühungen von Ärzten, Psychiatern und Neurologen, die vornehmlich in einem hirnorganischen Defekt die Ursache für Legasthenie sahen.

2.2 Die Diskrepanzdefinition

Die Forschung des deutschen Sprachraumes begann sich für das Phänomen der Legasthenie erst wieder zu Beginn der 60er Jahre zu interessieren. Auch Sonderpädagogen und Psychologen gehörten nun zu den Berufsgruppen, die sich mit dem Phänomen auseinandersetzten. So unternahm die Züricher Psychologin Maria Linder den Versuch, die Behauptung Ranschburgs zu widerlegen. Sie kam anhand ihrer Untersuchungen zu der Feststellung, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwäche eine relativ gute bis überdurchschnittliche Intelligenz besitzen und definierte Legasthenie wie folgt:

„Unter Legasthenie verstehen wir eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen fehlerfreien Schreibens) bei sonst intakter – oder im Verhältnis zur Lesefertigkeit – relativ guter Intelligenz.“ (Linder 1951, zit. nach Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 11f.).

2.3 Die geförderten Kinder und die anderen

Bei einer Legasthenie wurde zunehmend eine komplexe Defektstruktur angenommen. Unter Einsatz psychologischer Tests wurden Gruppen- bzw. Reihenuntersuchungen durchgeführt. Zudem setzte man sich auch mit weniger intelligenzdiskrepanten Fällen auseinander. Damit wurde das Forschungsfeld verbreitert und die Fallzahlen erhöht (vgl. Grissemann 1980, S. 13).

Durch die Erhöhung der Fallzahlen und durch die Lobbyarbeit von engagierten Eltern, Wissenschaftlern und Schulpsychologen wurde das Problem der Legasthenie in der öffentlichen Diskussion etabliert. So musste sich auch die

Politik mit dem Phänomen auseinander setzen. In der Folge gaben die ersten deutschen Bundesländer kultusministerielle Richtlinien heraus, die die Einrichtung von Förderkursen, eine Berücksichtigung bei der Notenvergabe sowie Sonderregelungen bei Versetzungen vorsahen (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1992, S. 11ff.).

Zur Abgrenzung, wer zu den förderungsfähigen Kindern gehört und wer nicht, musste eine Definition mit quantitativen Merkmalen gefunden werden. Diesen Bedarf deckte Angermeier (1974) mit seiner Definition, in der Kinder als Legastheniker bezeichnete, die in der Rechtschreib- bzw. Leseleistung einen Prozentrang von 15 und weniger und einen IQ von mindestens 85 aufweisen - ihre Intelligenz also mindestens durchschnittlich ist (vgl. Angermeier 1974, S.25). In diesem Zusammenhang kritisiert Sommer-Stumpenhorst, dass diese Definition wissenschaftlich nicht haltbar ist, weil Angermeier keine gemeinsame Maßeinheit und willkürlich Eckdaten festgelegt hat. Zudem ist der Begriff der „Intelligenz“ kritisch zu sehen, da es ein verfahrensbezogenes Konstrukt darstellt (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1992, S. 13f.).

In den ersten Erlassen orientierte man sich an der Definition von Linder. Ihre Definition wird der Diskrepanzdefinition zugeordnet, die als Unterscheidungskriterium die durchschnittlich gute Intelligenz heranzieht. Mit dieser Definition grenzte sie alle Arten von Lese- und Rechtschreibschwächen ab von denen, mit Störungen des Gesichts, des Gehörs oder Behinderungen des Körpers und der Kognition als mögliche Ursache. Sie geht dabei von einer „Teilleistungsschwäche“¹ aus (vgl. Eggert 1971, S. 16).

Der große Verdienst Linders ist es, dass sie mit ihrer Untersuchung die betroffenen Kinder vor einer Einweisung in die Hilfsschule und einer damit verbundenen Stigmatisierung bewahrte. Nun diene als diagnostisches Kriterium für eine Hilfsschuleinweisung allein der Mangel an Intelligenz. Als Legastheniker werden nun Kinder bezeichnet, die Schwierigkeiten im Lernen und Lesen zeigten und eine mindestens durchschnittliche Intelligenz besitzen. Dieses wurde bzw. wird auf der Grundlage von Intelligenz- und Rechtschreib-

¹ Eine Definition zur „Teilleistungsschwäche“ findet sich im Kapitel...

tests festgestellt. Daraufhin erhielt und erhält ein Kind noch heute die Teilnahmeberechtigung an Förderkursen. Festzustellen ist, dass mit der Definition Linders auch diejenigen nicht erfasst werden, die Probleme in anderen Fächern haben und ungünstigen Umwelteinflüssen ausgesetzt sind. Zu den nicht anerkannten Kindern gehört seit dem, wer schlecht im Intelligenztest abschneidet und nicht genügend Fehler macht. Diesen Kindern bleibt bis heute die Förderung versagt, die auch hier notwendig wäre (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 11ff.).

2.4 Legasthenie als Ursache

Als bedeutsam in dieser Phase ist die vermehrte Betrachtung des Phänomens der Legasthenie als Ursache herauszustellen. Die oben zitierte Maria Linder hatte in ihrer Studie an Kindern und Jugendlichen einer psychiatrischen Poliklinik auf sekundäre Symptome und deren verstärkende Bedeutung hingewiesen, wie z. B. Regressionen und Aggressionen, Schulangst, Störung der Lernmotivation und der Konzentration. In diesem Zusammenhang wurde für die Legasthenietherapie eine komplexe Herangehensweise in Form von funktionsspezifischem Leistungstraining, Therapie von Verhaltensstörungen sowie erziehungsberaterischer Tätigkeit gefordert. Entsprechend entwickelte man verschiedene diagnostische Verfahren, Therapie- und Förderangebote. Es wurden Legasthenietherapeuten ausgebildet und schulpsychologische Dienste auf- und ausgebaut (vgl. Grissemann 1980, S. 14).

2.5 Soziale Ursachen

Bei der Ursachensuche wurden in den 50er bis Anfang der 80er Jahre die Erziehung und das Milieu des Kindes in den Blick gerückt. Malmquist und Valtin bestätigen in ihren Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Lesefertigkeit und dem Bildungsniveau der Eltern, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialgruppe, zum geschätzten Einkommen der Eltern, den vorhandenen Büchern im Elternhaus und der Anzahl der zur Verfügung stehenden

Zimmer der Familie (vgl. Malmquist/Valtin 1974, S. 91ff.). Diese milieutheoretischen Erkenntnisse wurden unter den Experten heftig diskutiert. Noch bis heute ist diese Auffassung eine verbreitete Erklärung der Lehrer. Damit wird das Problem an die Eltern zurückgegeben und mit der Aufforderung verbunden, mehr mit dem Kind zu üben (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 17).

Auch zum Umweltfaktor Schule gab es zahlreiche Untersuchungen. Diskutiert wurde hier die Frage, welche Leselehrmethode nun die bessere wäre: die Ganzheitsmethode oder die synthetische Methode - mit dem Ergebnis, dass beide Methoden ihre Vor- und Nachteile aufweisen. Auch der Lehreranteil an den Schwierigkeiten wurde Betrachtungsgegenstand. Die Leseleistungen der Schüler wurden mit den Kriterien abgeleiteter Dienstjahre und dem Lebensalter der Lehrer sowie den Abgangszensuren des Lehrerseminars in Beziehung gesetzt – mit dem Ergebnis, dass auch die Gruppe der Lehrer eine Normalverteilung aufweist (vgl. Malmquist/Valtin 1974, S. 91ff.).

Elternhaus und Schule sahen sich also beide auf dem Prüfstand. Die Ursachenfrage wurde so zur Schuldfrage bzw. bestätigte die bereits bestehenden Vorurteile des einen gegenüber dem anderen. Aber es ist und bleibt Aufgabe der Schule, den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, auch wenn sich die Bedingungen der Familie als wenig förderlich erweisen.

2.6 Der Therapieboom

Die genannten Entwicklungen und Sichtweisen bildeten nun die Grundlage für die Interpretation von schwierigen Konstellationen im Lernen und Verhalten. Dies hatte zur Folge, dass viele Kinder mit Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens- und Schreibens bzw. auffälligem Verhalten schnell unter Verdacht gerieten, die Kriterien einer Legasthenie zu erfüllen.

Bühler-Niederberger (1991) stellte in ihrer Untersuchung eine zunehmende Delegationshaltung der Lehrer in den Zusammenhang einer gezielten Sensibilisierung für das Thema durch Psychologen, die sich mit der Schule ein

neues Praxisfeld eröffneten. Es gab Lehrer, die die Chance erkannten, sich auf diese Weise von missliebigen Kindern trennen zu können. Engagierte Lehrer und gerade ältere Lehrer gerieten ihrerseits unter Druck, hin und wieder einige Kinder einem Schulpsychologen vorzustellen, um nicht selbst als unqualifiziert oder rückschrittlich zu gelten. Diese Entwicklungen führten zu einem wahren Therapieboom. Dieser Boom verweist auf eine grundsätzliche Veränderung der Betrachtung von Kindern und des Umgangs mit kindlichem Lernen und Verhalten im Sinne einer Pathologisierung und Klientifizierung (vgl. Bühler-Niederberger 1991, S. 141ff.).

2.7 Kritik an der Legasthenieforschung

Die Legasthenieforschung der Zeit sah sich durch die Publikationen der Autoren Sirch und Schlee und durch die Leseforschung kritisiert, die die Überwindung des medizinischen Paradigmas und Veränderungen im Unterricht zum Ziele hatten. Sirch kritisiert die Pathologisierung des Kindes und schreibt dem Legastheniekonzept eine Alibifunktion zu, die den Lehrer entlasten und die Eltern beruhigen sollte (vgl. Schenk-Danzinger 1991, S. 27).

Schlee (1976) sah das Konzept als überflüssig an und das Scheitern der Kinder durch Widersprüche in den schulischen Lehr- und Lernverhältnissen verursacht. Er forderte eine ersatzlose Streichung des Legastheniekonzepts und die Einstellung der Legasthenieforschung (vgl. Schenk-Danzinger 1991, S.26). Er verwies auf die Gefahr der Etikettierung durch den Begriff der Legasthenie und des Übersehens der sozialen Bedingtheit. Er forderte eine differenzierte förderungsorientierte Diagnostik. Durch eine differenzierte Diagnostik wäre es dann auch möglich unterrichtsbedingte Mängel zu erfassen. Schlee kritisierte auch den fehlenden Bezug zur Leseforschung. Seine Kritik führte zu einer Orientierung am Leseprozess und Leselernvorgängen (vgl. Grissemann 1980, S. 14).

In Folge wachsender Kritik an der Legasthenieforschung und nachgewiesener methodischer Mängel sowie verfehlter Förderungsstrategien sah sich das

das Legastheniekonzept unter Legitimationszwang und erforderte einen Wandel desselben. In einigen deutschen Bundesländern wurden infolge der Kritik die Finanzierungen von Fördermaßnahmen eingestellt. Die diagnostische und therapeutische Praxis zeigte sich verunsichert (vgl. Grissemann 1996, S. 9).

2.8 Von der Legasthenie zur LRS

In der KMK-Empfehlung² von 1978 wurde der Begriff der „Legasthenie“ ersetzt. Man bezeichnet betroffene Kinder nun nicht mehr als „Legastheniker“, sondern spricht von „Schülern mit besonderen Schwierigkeiten des Lesens und Rechtschreibens“ (LRS). Den Hintergrund der begrifflichen Änderung bildet der Grundsatz, dass alle Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung ein Recht auf eine gezielte und qualifizierte Förderung haben sollten. Mit einem Recht auf eine Förderung ist auch gleichzeitig an die Finanzierung solcher Maßnahmen zu denken. Förderung erhalten aber nicht alle Kinder, sondern nur diejenigen Schüler der Jahrgangsstufe 3 und 4, deren Zensuren über den Zeitraum von mindestens drei Monate hinweg schlechter als ausreichend bewertet werden (Sommer-Stumpenhorst 1992, S.15). So bleibt die Zweiklasseneinteilung der anerkannten und nicht anerkannten Kinder. Der gute Vorsatz, allen Kindern mit Schwierigkeiten zu helfen, wird durch diese Einteilung nicht eingelöst. Zudem wird das Problem über Jahre „verschleppt“.

Als Fortschritt in der Empfehlung ist das Fehlen des Intelligenzkriteriums zu beurteilen. Jedoch nicht alle Kultusministerien haben dieses Novum bemerkt und definieren weiterhin die zu fördernde Gruppe durch bewährte Begriffe und Abgrenzungsmerkmale (Sommer-Stumpenhorst 1992, S. 15). Die vorgesehene späte Behandlung und Förderung der Kinder steht im Gegensatz zu den Auffassungen von Forschern und Therapeuten, welche eine Früherkennung und Frühbehandlung von Legasthenie als sehr effektiv und notwendig betrachten (vgl. Müller 1990, S. 7). Folglich bleiben die Kinder und ihre Eltern

² KMK ist eine Abkürzung für den Begriff der Kultusministerkonferenz.

mit der Problematik über Jahre hinweg auf eigene Kompensationsstrategien angewiesen.

2.9 Perspektivenwechsel

Eine entscheidende Wende brachten die Überlegungen von Betz und Breuning (1982) mit ihrem Strukturmodell und ihrer Erklärung, dass betroffenen Kinder qualitativ anders lernen. Damit wurde die Ursachenfrage zweitrangig und in den Blickpunkt rückten nun die interaktionellen Faktoren einer Lernstörung (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 40).

In der sonderpädagogischen Diagnostik wurde das medizinische Paradigma zurückgewiesen, welches eine eindeutige ursächliche Zuordnung und die Darstellung eindeutiger Symptome (linear-kausal) verfolgte. Als Grundlagen des Verstehens von Lernstörungen wird nun zunehmend eine ökologisch-systemische Perspektive³ eingenommen, die zu Veränderungen diagnostischer und therapeutischer sowie schulischer Praxis führen kann (vgl. Grissemann 1996, S. 11).

Auf der Suche nach beeinflussbaren Lern- und Entwicklungsbedingungen löste sich die sonderpädagogische Diagnostik Ende der 80er Jahre inhaltlich und methodisch von der Aufgabe, ausschließlich die Selektionsfunktion der Schule zu bedienen. Sie verknüpft nun unter dem Begriff der Förderungsdiagnostik die funktionellen Einheiten Diagnostik und pädagogisches Handeln miteinander (vgl. Kornmann 2003, S. 42f.). In diesem Zusammenhang wurden die Untersuchungsansätze zur frühzeitigen (vor und nach der Einschulung) Vorhersage von Legasthenie von Breuer und Weufen (1986) und später das förderdiagnostischen Konzept nach Kossow (1991) entwickelt. Beide Konzepte verweisen darauf, dass es wichtig ist, rechtzeitig das Entstehen der Legasthenie zu vermeiden. Dieses ist durch eine Förderung der Wahrnehmungstätigkeit des Kindes möglich und sollte eher auf spielerische Weise,

³ Ganzheitliche Betrachtung der Wechselbeziehungen

denn als durch ein Üben bestimmter Techniken des Lesens und Schreibens erfolgen.

Bis in die 90er Jahre war das Interesse der Forschung auf den Schrifterwerb in Verbindung mit den Wahrnehmungsvorgängen und Prozessen der Regelbildung sowie der individuellen Voraussetzungen beim Lernenden gerichtet. In neueren Studien werden Sprachentwicklungs- und Sprachstörungen als Ursachen ausgemacht und im Zuge eines Perspektivenwechsels nach den Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozess gesucht. Durch internationale Studien, die das Leistungsvermögen der Schüler in den Vordergrund rückte (PISA) hat ein erneuter Paradigmenwechsel stattgefunden. Auf der Suche nach effektiven Methoden ist zu befürchten, dass das Wissen über Lernprozesse ins Hintertreffen gerät (vgl. Dehn 2006, S. 24).

Dieser Perspektivenwechsel ist von zentraler Bedeutung. Er bildet den theoretischen Hintergrund und Orientierung für die zukünftige Richtlinien und Erlasse und damit für Finanzierung von präventiver und therapeutischer Arbeit.

3 Zum gegenwärtigen Umgang

Die Situation der Betroffenen und der Umgangs mit dem Problem der Legasthenie in der Familie, in der Schule und in der Förderung schildert der folgende Auszug aus dem Brief einer Mutter an den Landesverband Mecklenburg-Vorpommern e.V.. Die Beschreibung der Situation stammt zwar aus dem Jahr 1996, welche sich aber seitdem nicht verändert hat. Als Rechtfertigung dieser Annahme dienen sowohl die eigenen Erfahrungen der Autorin dieser Arbeit als auch die geführten Gespräche mit anderen betroffenen Eltern.

3.1 Bericht einer Mutter

„Als Jens eingeschult wurde, freute er sich riesig auf die Schule. Im Verlauf der ersten zwei Schuljahre war diese Hochstimmung verfliegen. Schreibübungen machten ihm keinen Spaß, er hatte eine „schwere“ Hand. Beim Lesen konnte ich ihn motivieren, indem erst vorgelesen wurde und dann war er an der Reihe. Zu der Zeit wußte ich noch nicht, daß er den Text auswendig lernte, während ich vorlas. Als die ersten Diktate in der Schule geschrieben wurden, hatte Jens nur leere Zeilen und zusammenhanglose Buchstaben im Heft. Bis zu diesem Zeitpunkt war weder in der Schule noch zu Hause aufgefallen, dass er keinen Laut mit einem Buchstabenbild in Verbindung bringen konnte. Die Anforderungen wuchsen im jetzt über den Kopf. Die Situation spitzte sich täglich zu. Niemand konnte verstehen, warum so ein intelligentes und aufgewecktes Kind einfach nicht lesen und schreiben konnte. Gleichzeitig häuften sich Verhaltensauffälligkeiten. Die Klassenlehrerin sprach mich an, die Klasse fühlte sich genervt durch den Klassenkasper Jens. Zu Hause war die Situation unerträglich. Wutanfälle gehörten zur Tagesordnung und die Schule wurde für die Familie zum Alptraum. Jens litt an Minderwertigkeitsgefühlen und zunehmender depressiver Verstimmung. Er sprach von Selbstmord und versuchte aus dem Fenster zu springen.

Wir wurden zum Kinderpsychologen überwiesen. Dort fanden wir schnell die Ursache für dieses Verhalten und leiteten über die Schule die notwendigen Maßnahmen ein. Die Diagnose lautete: „schwere Legasthenie“. Außerdem erhielten wir die Möglichkeit, Jens eine LRS-Klasse besuchen zu lassen. Der Schulweg würde sich dann allerdings von 50m Fußweg auf 50km Busfahrt täglich verlängern. Außerdem musste Jens die 2. Klasse wiederholen. Ab der 4. Klasse würde er wieder an seine alte Grundschule zurückkehren. Wir entschieden uns für den Besuch dieser LRS-Klasse und haben es keinen Augenblick bereut. Was Jens dort gelernt hat, hätten ihm weder die Lehrer der „normalen“ Grundschule, noch ich beim häuslichen Üben beibringen können. Durch das Erlernen einer Bewegung zu einem bestimmten Laut hat Jens lesen gelernt. (...) In der 3. Klasse lernte er dann die Rechtschreibregeln beherrschen. Diese Erfolgserlebnisse steigerten die Bereitschaft zur Mitarbeit. Jens zeigte wieder Freude am Leben und Vertrauen zu sich selbst und sei-

nem Leistungsvermögen. Sein aggressives Verhalten besserte sich und langsam stellten sich sogar Freunde ein. (...) Bei Jens älterem Bruder wurde leider erst in der 5. Klasse eine Legasthenie diagnostiziert. Da er keine entsprechende Förderung durch die Schule mehr erhalten hat, werden ihn seine Schulschwierigkeiten wohl das ganze Leben begleiten.

Die verzweifelten Versuche der häuslichen Förderung fielen mit den erhöhten Anforderungen der 5. Klasse der Realschule zusammen. Die Lehrer zeigten wenig Verständnis, so gab es fast täglich Diskussionen in der Schule. Es kam zur körperlichen und seelischen Überforderung. (...) In der Schule jedoch hat er sich aufgegeben und ist auf Mißerfolg orientiert. (...) Der Besuch einer Beratungsstelle und die folgende zweijährige Behandlung (elftes und zwölftes Lebensjahr) durch eine Psychologin haben dieses Verhalten nur geringfügig bessern können. (...)

Meine Erfahrungen zeigen die Folgen einer unbehandelten Legasthenie. Sie drücken sich in Leistungsstörungen und Störungen des Wohlbefindens aus. Die Möglichkeit, während der Schulzeit seelischen Schaden zu nehmen, ist sehr groß“ (Elternbrief einer Mutter an den Landesverband Mecklenburg-Vorpommern Legasthenie e.V. 1996, S. 72 f.).

3.2 Rahmenbedingungen für die Förderung

Mit den folgenden Ausführungen soll geklärt werden, warum einige Kinder schulische Förderung erhalten und andere Kinder nicht. Zudem werden in einigen Fällen die Lerntherapiekosten übernommen und zusätzlich andere unterstützende Maßnahmen erzieherischer Hilfen für die Kinder angeboten. Auf welcher Grundlage wird eine unterschiedliche Behandlung der Kinder, die doch alle große Schwierigkeiten haben, begründet?

3.2.1 Grundlagen schulischer Förderung

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahre 2003 die neuen Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten

im Lesen und Rechtschreiben beschlossen. Darin wurde festgehalten, dass eine aufbauende Beratung und Förderung der betroffenen Kinder zu den Aufgaben der Schule gehört. Die Anforderungen an die Förderdiagnostik beziehen sich in dieser Empfehlung auf den sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und motorischen Entwicklungsstand, auf die Sinnesstüchtigkeit und die Lernmotivation des Kindes. Weiterhin heißt es, dass die Lehrkräfte der Grundschulen durch Aus- und Weiterbildung befähigt werden sollen, eine Förderdiagnose selbst durchführen zu können und daraus Förderschwerpunkte ableiten und Förderpläne erstellen zu können. Sie haben zudem die Aufgabe, die Eltern über die Erscheinungsformen und häusliche Unterstützungsmöglichkeiten informieren (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 4.12.2003).

Diese Empfehlung berücksichtigt den individuellen Förderbedarf der Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, bleibt aber bei allem Bemühen um eine gute Förderung dem individuenzentrierten Ansatz verpflichtet.

Die Empfehlung sieht neben einer Information der Eltern über die Problematik der Legasthenie auch ein Beratungsangebot durch die Lehrer vor. Hier bestehen hinsichtlich der Entwicklung von Lernstörungen ein großer Qualifizierungsbedarf der Lehrer und eine Überforderung aus ganz pragmatischer Hinsicht. Wann sollen sie die Beratung neben ihrer Unterrichtstätigkeit noch leisten? Selbst Sonderpädagogen, die auf bessere zeitliche und personelle Ausstattung zurückgreifen, fühlen sich nicht dazu in der Lage, neben der Arbeit in der Klasse auch noch Aufklärungs- und Beratungsangebote zu leisten. Damit sind die Lehrerinnen überfordert (vgl. Bews 1992, S. 28). Hier könnte durch die u. a. durch Unterstützung von Sozialpädagogen Abhilfe geschaffen werden.

In dem Erlass werden die Eltern zur Nachhilfe aufgefordert. Dies steht im Widerspruch zu den Erkenntnissen zu strukturellen Lernstörungen, wonach die Systembeteiligten selbst Bestandteil der Kreisläufe sind (vgl. Betz/ Breuninger 1987, S. 46). Eine Beteiligung der Eltern am Lern- und Entwicklungs-

prozess können auf anderen Ebenen des Schullebens stattfinden, wie z. B. bei Ausflügen, Wandertagen und im Projektunterricht.

3.2.2 Grundlagen erzieherischer Hilfen

Die rechtlichen Grundlagen für das Inkrafttreten erzieherischer Hilfen bilden die §§ 27ff. SGB VIII. Aber das alleinige Vorliegen erheblicher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten impliziert noch keinen Förderbedarf und damit auch keine Therapiekostenübernahme. Vielmehr muss nach gängiger Rechtsauffassung geklärt werden, ob eine umschriebene Entwicklungsstörung für eine Wiedereingliederungshilfe nach § 35a SGB VIII vorliegt. Dazu muss festgestellt werden, ob bei dem Kind bzw. Jugendlichen eine Abweichung der seelischen Gesundheit von dem für das Lebensalter typischen Zustand und dies länger als sechs Monate vorliegt. Diese Abweichung ist durch ein ärztliches Gutachten nachzuweisen. Dieses Gutachten soll abklären, wodurch die Schwierigkeiten verursacht werden. Auf der Basis des Gutachtens wird der Förderbedarf festgelegt und entsprechende Maßnahmen zur Wiedereingliederung abgeleitet, wie z. B. Erziehungshilfe, heilpädagogische und therapeutische Maßnahmen. Die Diagnostik führen neben Ärzten auch Psychotherapeuten durch, die sich dabei an dem multiaxialen Klassifikationsschema orientieren. Dieses Schema entspricht den Kriterien des Internationalen Klassifikationsschemas für Krankheiten der WHO und beinhaltet folgende Befunderhebung:

1. Das klinisch-psychiatrische Syndrom (ausführliche Anamneseerhebung durch Gespräche mit Kind, Eltern, Lehrer, Schulpsychologen)
2. Die umschriebene Entwicklungsstörung (Überprüfung der Lese- und Rechtschreibfertigkeit mittels standardisierten Tests)
3. Das Intelligenzniveau (Einschätzung der Intelligenzentwicklung; IQ sollte nicht geringer als 70 sein)
4. Die körperliche Symptomatik (internistische und neurologische Untersuchung zum Ausschluss organischer Ursachen)

5. Aktuelle, abnorme psychosoziale Umstände (Untersuchung der innerfamiliäre Beziehungen, möglicher Störungen oder Behinderungen)
6. Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung (Einschätzung des Schweregrades der Beeinträchtigung durch die Störung).

Im Rahmen eines abschließenden Hilfeplangesprächs wird dann über die Gewährung der beantragten Maßnahme entschieden (vgl. Warnke u. a. 2002, S. 38 ff.).

Es kann festgestellt werden, dass viel Personal, Zeit und Geld für die Erstellung des Gutachtens und das Bewilligungsverfahren gebunden wird. Auffallend ist, dass die Profession der Schulsozialarbeit nicht mitgedacht wurde. Diese arbeitet sehr nah am Kind und seiner Familie und könnte zur Erhebung der Daten und in die Hilfeplanung miteinbezogen werden. Auch ist der Ursprung der sozialen Komplikationen auch im schulischen Umgang mit Störungen zu suchen. So ist es unverständlich, dass speziell Grundschulen bisher auf wenig kooperative Praxis mit Schulsozialarbeit verweisen können. Hier liegen Ressourcen, die noch nicht gesehen bzw. genutzt werden. Auch zeugt es von einer Lücke im Hilfesystem, dass Hilfemaßnahmen erst einsetzen, wenn bereits eine seelische Behinderung vorliegt bzw. das Kind von einer seelischen Behinderung bedroht ist. Hilfe erfolgt demnach erst, wenn die Begleiterscheinungen der Legasthenie in ausgeprägter Form vorliegen. Zudem wird das Kind durch die Diagnose einer seelischen Behinderung stigmatisiert. Dieser Umstand kann sich ungünstig auf das Selbstwertgefühl, seine Interaktion mit der Umwelt und seinen weiteren Lebensweg auswirken. An dieser Stelle soll auf die Bedeutung und den Bedarf präventiver Maßnahmen und Konzepte verwiesen werden.

Zu überdenken ist auch, ob die Hilfestellungen nicht über die §§ 27ff. des SGB VIII erbracht werden können. Es sei in diesem Zusammenhang auf den oben zitierten Brief der Mutter verwiesen, die ihre eigene Hilflosigkeit ausdrücklich betont. Ein Hilfe- bzw. Unterstützungsbedarf zeichnet sich bereits an dieser Stelle ab und sollte berücksichtigt werden. Auch ist zu überlegen, ob Hilfeangebote immer an einem Defizit der Eltern orientiert sein müssen.

Es gibt Situationen, mit denen selbst engagierte Eltern überfordert sind und Unterstützung durch professionelle Fachkräfte bedürfen. .

4 Zusammenfassung und Diskussion

An der Entwicklung und Etablierung der diagnostischen Kategorie der Legasthenie als Deutungsmuster für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb waren Ärzte, Psychiater, Neurologen, Psychologen und Sonderpädagogen beteiligt. Diese Berufsgruppen orientierten sich vorzugsweise am medizinischen Paradigma, welches die Grundlage für Interpretationen kindlichen Lernens und Verhaltens bildete. Das Problem wurde zuerst in individuellen Defekten gesehen, erhielt einen Namen und eine Diagnose. Die Förderung der Kinder wurde und wird an die mit diesem Problem ohnehin überforderten Pädagogen delegiert. Sie sollen sich weiterbilden, diagnostizieren und fördern, obwohl sie selbst neben der Familie als verursachender Faktor in Frage stehen.

Durch das Konzept innerschulischen Nachhilfe sollten Beeinträchtigungen im Lernen kompensiert werden. Es führte aber in der Konsequenz zur Entwicklung des Hilfsschulsystems. Dieses System ist heute bereits soweit differenziert und ausgebaut, dass es dieses bestrebt ist, sich selbst zu erhalten und zudem die Selektionsfunktion von Schule unterstützt.

Kritisch ist die Verwendung von Intelligenz- und Rechtschreibtests zur Erklärung des Phänomens der Legasthenie und zur Vergabe von Fördermaßnahmen zu sehen. Einen Lösungsvorschlag für das Dilemma bietet Sommer-Stumpfenhorst an. Er ist der Meinung, dass man allein die Schülerleistung als Selektionskriterium für individuelle Förderung beanspruchen sollte (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 5).

Die Ursachen von Lern- und Verhaltensstörung wurden und werden bei den Kindern gesucht und gefunden. Ihr Verhalten wird pathologisiert und in der Folge therapiert. Der Umgang mit den betroffenen Kindern ist gekennzeich-

net von Prozessen der Etikettierung und Segregation, die eine negativer Wirkung auf das Selbstkonzept und den weiteren Lern- und Lebensweg erwarten lassen. Im diagnostizierten Fall erfolgt eine spezielle Förderung, die ausschließlich in der Sprachheilschule erfolgen kann und zur Überwindung der Lern- und Verhaltensschwierigkeiten führen soll. Diese Annahme ist kritisch zu hinterfragen. Die Tests zur Koordination des Bedarfes einer Förderung, der Vergabe der Plätze an Sprachheilschulen, der Förderstunden und ihrer Finanzierung nur zwei Mal im Jahr angeboten. Kinder, bei denen die Schwierigkeiten erst zum späteren Zeitpunkt bemerkt werden, müssen bis zum nächsten Termin warten. Bis zur endgültigen Entscheidung und Bescheidung durch die Schulverwaltung vergehen mehrer Monate und die so notwendige Förderung erfolgt nicht. Im Falle einer Genehmigung müssen sehr lange Fahrtwege zu den wenigen Sprachheilschulen in Kauf genommen werden. Die Kinder werden zurückgestuft, so dass sie nicht mehr mit ihren früheren Kameraden zusammen lernen werden. Der Übergang zwischen der Heimatschule und neuer Schule sowie die Wiedereingliederung müssen zudem als kritische Ereignisse betrachtet werden. In der späteren Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche erzwingt die Überalterung eine Erklärung. So wird und bleibt das Stigma einer Lernstörung für die Umwelt sichtbar.

Kinder, die Kriterien einer „schweren“ Legasthenie nicht erfüllen, sind weiterhin auf eigene Kompensationsstrategien angewiesen und müssen eine Lerntherapie selbst bezahlen. In großer Not muss das Stigma einer seelischen Behinderung akzeptieren. Das Schicksal der nicht erkannten und nicht anerkannten scheint besiegelt.

5. Das Lesen- und Schreibenlernen

Ausgehend von der Annahme, dass Lernen mehr als Wissensvermittlung ist, sondern maßgeblich von den beteiligten Akteuren und ihren Wechselbeziehungen abhängig ist, ist es notwendig bei der Untersuchung von Lernstörungen eben dieses Bedingungsgefüge mit seiner wechselseitigen Beeinflussung zu analysieren.

Nach Tschira ist Lernen: *„... das Ergebnis eines empfindlichen Wechselspiels zwischen subjektiven Determinanten und den sozialen Einflüssen und das Ergebnis einer umfangreichen Interaktionsgeschichte, die sich unmittelbar auf die Identität des Kindes auswirkt“* (Tschira 2005, S. 20).

Bei einer „Legasthenie“ geht man davon aus, dass eine dynamische Wechselbeziehung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, geringer familiärer Unterstützung und unzureichendem Unterricht besteht und zusammengekommen einen deutlichen Rückstand in den Jahren der Grundschulzeit verursachen können. Zu den individuellen Voraussetzungen zählen die körperlichen Merkmale, Kompetenzen, Interessen und die Motivation. Bei den schulischen Umweltbedingungen sind der Unterricht, die Vermittlung des Lernstoffes und der Angebote, das Lehrer-Schülerverhältnis und der Schüler untereinander zu beachten. Im familiären Umfeld des Kindes sind die sozioökonomischen Verhältnisse, die Erziehungspraktiken und die Freizeitgewohnheiten mitverantwortlich für die Lernvoraussetzungen. Die Lernvoraussetzungen lassen sich jedoch durch Förderung beeinflussen, z. B. durch besondere familiäre Unterstützung und im Unterricht durch individuelles Vorgehen im Erstleseunterricht. Die Fortschritte wirken auf die Lernvoraussetzungen zurück (Klicpera/Schabmann/ Gasteiger-Klicpera 2003, S. 161).

5.1 Subjektive Voraussetzungen

Auf der Basis seiner Vorerfahrungen und anderen „subjektiven Determinanten“ bringt jedes Kind unterschiedliche Voraussetzungen und seinen ihm eigenen Zugang zur Schrift und dem Lesen mit ein. Diese Voraussetzungen, die das Kind für das schulische Lernen mitbringt, bilden die Grundlage für die entsprechenden Schulleistungen und Schulleistungsunterschiede.

Welche grundlegenden Voraussetzungen sind nun im Einzelnen für den Les- und Rechtschreiblernprozess seitens des Kindes notwendig?

Zu den physiologisch - **organischen Voraussetzungen** gehören nach Leitner, Ortner und Ortner (2008) die Funktionstüchtigkeit der Augen, des Gehörs, des Tastsinnes und des Sprechapparates. Nicht nur deren Funktionstüchtigkeit ist erforderlich, zudem müssen auch die entsprechenden **Versteheleistungen** entwickelt sein, wie die **visuellen** Fähigkeiten des Erkennens und Unterscheidens von Buchstaben (Formauffassung und Formdifferenzierung). Das Kind benötigt die Fähigkeit, Reihenfolgen zu erkennen und sich zu merken, Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze zu analysieren, zu synthetisieren und abrufen zu können (visuelle Durchgliederungsfähigkeit und Speicherung visueller Wahrnehmungen). Es muss links von rechts und oben von unten unterscheiden können (Raumorientierung).

Analog zu den visuellen Fähigkeiten müssen die **auditiven** Fähigkeiten entwickelt sein. Das Kind muss in der Lage sein, Laute zu erkennen und zu unterscheiden (Klanggestaltauffassung und -differenzierung), akustische Reihenfolgen zu erkennen und sich merken zu können. Als weitere Voraussetzung gelten die auditive Durchgliederungsfähigkeit und die Speicherung auditiver Wahrnehmungen.

Sprechtechnischen und sprachlichen muss das Kind folgende Fähigkeiten aufweisen: es muss über einen bestimmten Wortschatz verfügen, mit dem Gebrauch einfacher Satzformen vertraut sein, die wichtigsten Beugungsformen von Wörtern kennen und verstehen, frei sprechen sowie den Sinn und Inhalt von Gesprochenem erfassen können.

Zum Schulbeginn sollte sich das Kind auf die Benutzung einer bestimmten Hand festgelegt haben. Dies unterstützt die Ausprägung der Dominanzfunktion der linken oder der rechten Gehirnhälfte (Stabilisierte Hemisphären Dominanz). Bei dem Kind muss die Funktion der Auge- Handkoordination gegeben sein, wie auch die gesicherte Orientierung der Bewegungsrichtung (Raum-Lage-Identifizierung und Raum-Lage-Koordination).

Von grundlegender Bedeutung sind auch allgemeine Lernvoraussetzungen, wie die Fähigkeit, sich über eine längere Zeit auf Inhalte konzentrieren zu können (Konzentrationsvermögen), sich anstrengen zu wollen und Ausdauer zu haben und Interesse an Lerninhalten zu haben (intrinsische Motivation). Zur Schulfähigkeit gehören die sogenannten Schlüsselqualifikationen, wie ein selbständiges Lernen und die Bereitschaft, sich in eine Gruppe integrieren zu wollen bzw. mit anderen zu kooperieren und zu kommunizieren (vgl. Leitner/Ortner/Ortner 2008, S.385f.).

Als weitere beeinflussende Faktoren schulische Erfolg oder Misserfolg müssen auch das bereits entwickelte Selbstkonzept, die emotionale Befindlichkeit und das Lern- und Arbeitsverhalten (Problemlösungsstrategien und Selbstkontrollfähigkeiten) mitgedacht werden und immer in einen Zusammenhang von wechselseitiger Beeinflussung und Wechselwirkung mit der Umwelt gesehen werden (vgl. Hössl/Vossler 2006, S.14f.).

Festzustellen ist, dass für ein gelingendes Lernen des Lesens und Schreibens eine Vielzahl von grundlegenden physischen und psychischen Merkmalen und Kompetenzen entwickelt sein bzw. an Verstehensleistungen vom Kind erbracht werden müssen. Sind einige nicht oder nur zum Teil entwickelt, hat das Kind entsprechend Schwierigkeiten im gesamten Lernprozess.

5.2 Schwierigkeiten im Lernprozess

Schwierigkeiten im Lese- und Schreiblernprozess werden in der diagnostischen Fachliteratur mit den Begriffen und Konzepten der „Lernstörung“, der „Lernbehinderung“, des „Underachievement“ und der „Teilleistungsschwäche“, in Verbindung gebracht bzw. voneinander abgegrenzt. Die folgenden Ausführungen gehen diesen Differenzierungen in dem Bemühen nach, diese in ihrer gegenwärtigen Bedeutung zu erfassen.

5.2.1 Was ist eine „Lernstörung“?

Eine „Lernstörung“ liegt vor, wenn der Lernprozess selbst gefährdet ist und nicht von kurzen Episoden störender Bedingungen auszugehen ist. Um eine „Lernstörung“ von einer „Lernbehinderung“ abzugrenzen, wird in der neueren Diagnostikhandbüchern gern wieder auf die Diskrepanzdefinition zurückgegriffen (vgl. Klauer 2003, S. 134).

Betz und Breuninger kennen zwei Arten von Lernstörungen: die strukturelle und die defizitäre Störung. Lernen ist abhängig von dem Vorliegen grundlegender Fähigkeiten und Funktionen. Ist eine Störung der grundlegenden Funktionen (defizitäre Lernstörung) gegeben, muss differenziert werden, ob es sich um einen Ausfall, eine Beeinträchtigung bzw. eine verzögerte Entwicklung einer Funktion handelt. Liegt ein Ausfall der zum Lernen notwendigen Voraussetzung vor, ist Lernen zunächst nicht möglich, kann aber durch den Ausbau anderer Fähigkeiten kompensiert werden. Liegt eine Beeinträchtigung durch ein Defizit vor, bedarf es einer Therapie. Wenn ein Defizit weiterhin bemerkbar bleibt, bezeichnet man es als permanentes Defizit und wenn es kompensiert werden kann, spricht man von einem temporären Defizit. Ist die Entwicklung der Funktion einer zeitlichen Verzögerung zuzuordnen, liegt die Störung nur temporär vor, kann es zur Entwicklung einer negativen Lernstruktur kommen und sollte deshalb Beachtung finden. Strukturelle Lernstörungen sind außerhalb der Lernstruktur verortet und betreffen das Verhalten und Erleben der Betroffenen.

Eine Legasthenie wird von den Autoren einer strukturellen Lernstörung zugeordnet (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 4).

5.2.2 Was ist eine „Lernbehinderung“?

Klassische Definitionen von Lernbehinderung beziehen sich auf das Versagen des Kindes. Das Versagen wird als Symptom von mangelnder Intelligenz und defizitärer Konstellationen gesehen. Entsprechendem Muster folgt Myschker: Es ist von einer „Lernbehinderung“ auszugehen, *„...wenn die Lern-Leistungs-Prozesse spezifischen Veränderungen und Einschränkungen unterliegen und in der Regel einen subnormalen Intelligenzquotienten erbringen, so dass von einer leichten Intelligenzminderung gesprochen werden muss“* (Myschker 2005, S. 64). Als Abgrenzungskriterien werden weiterhin Schwere, Umfang und Dauer der Beeinträchtigung genannt, welche auf den Prozess der Generalisierung hinweisen. Liegen deutliche normabweichende Leistungen und Verhaltensformen vor, ist eine Einweisung in die Schule für Lernbehinderte angemessen (vgl. Myschker 2005, S. 63f.).

Die kritischen Stimmen von Thimm und Funke dagegen bezeichnen „Lernbehinderung“ als ein theoretisches Konstrukt, welches die Funktion erfüllt, künstlich ein Abgrenzungskriterium zu schaffen, um die Selektion von Kindern zu begründen. (vgl. Thimm/Funke 1980, S. 586).

In den letzten Jahren zeigten sich verstärkt Tendenzen in der Sonderpädagogik, Leistungsversagen nicht mehr zu individualisieren. Dies führte zu einer Veränderung der Terminologie. So wurde der Begriff der „Beeinträchtigung im (schulischen) Lernen“ in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 1.10.1999 festgeschrieben. In diesem Zusammenhang werden verstärkt die kontextuellen Bedingungen bei Lernversagen in den Blickpunkt gerückt. (vgl. Werning/Lütje-Klose 2003, S. 19)

5.2.3 Was ist eine „Teilleistungsschwäche“?

Teilleistungsschwächen können definiert werden als *„relativ isoliert auftretende Defizite oder Verzögerungen von Funktionen, die von der Reifung des ZNS abhängen“* (Steinhausen 1992, S. 5).

Betz und Breuninger sprechen von einer Teilleistungsschwäche, wenn der Schüler seine Schwäche sozial anerkannt kompensieren kann und ihn die Schwäche nur in Teilbereichen seines Leistungsvermögens einschränkt (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 5).

5.2.4 Was ist ein „Underachiever“?

Dieses aus den USA stammende Konzept birgt bereits in der Übersetzung Schwierigkeiten. So wird es zum einen mit dem Begriff der „Lernschwäche“ übersetzt. Dieser Begriff - so wie der Begriff der „Lernschwierigkeit“- wird im deutschen Sprachraum nicht eindeutig definiert. Zum anderen wird der Begriff mit dem der „Lernstörung“ übersetzt. Das Konzept der Underachiever erfasst diagnostisch unter Einbezug von Schulbegabungstests sogenannte intelligente und begabte Schulversager. Man spricht von einer „erwartungswidrigen Minderleistung“ oder „underachievement“. Intelligente Schulversager sind diejenigen Kinder, die trotz guter Intelligenz unter Ausschluss von anderen Schädigungen, Benachteiligungen oder Entwicklungsverzögerungen geringe (erwartungswidrige) Schulleistungen zeigen. Auch in diesem Konzept wird die Diskrepanzdefinition bemüht. Es wird vor allem für begabte bzw. hochbegabte Schulversager angewandt, um entsprechend der Diagnose die Fördermaßstäbe anzusetzen und um bisherige Fehlklassifikationen mit entsprechenden Folgen zu vermeiden (vgl. Klauer 2003, S. 131ff.).

5.3 Symptome für Schwierigkeiten

Der an dieser Stelle eingeführte Begriff des „Symptoms“ bzw. der „Symptome“ wird in diesem Kontext nicht als Krankheitszeichen sondern als Kennzeichen verwendet - als mögliche Zeichen zum Erkennen der Schwierigkeiten.

Im Vollzug des Lesen- und Schreibenlernens kann es zu Schwierigkeiten kommen, die nach Leitner/ Ortner und Ortner (2008) folgenden diagnostischen Kriterien zugeordnet werden können:

- Reversionen: Das Kind hat Schwierigkeiten, bei der Differenzierung form- oder klangähnlicher Buchstaben. Es verwechselt beispielsweise die Buchstaben d und b oder g und k miteinander.
- Inversionen: Das Kind kehrt spiegelbildlich gleiche Buchstaben um eine vertikale Achse, wie beispielsweise bei den Buchstaben W und M.
- Umstellungen: Innerhalb eines Wortes stellt das Kind Buchstaben um.
- Formauffassungs- und Differenzierungsfehler: Das Kind hat Schwierigkeiten, Buchstaben und Laute zu erkennen und zuzuordnen.
- Durchgliederungsfehler: Das Kind lässt speziell beim Lesen Wörter weg oder fügt welche hinzu. Es errät Worte bzw. den Text. Es können Schwierigkeiten in der Analyse und Synthese von Buchstaben bestehen, welche aber wichtig für ein Zusammenschleifen von Lauten sind. Die beschriebenen Symptome können sowohl einzeln als auch in Verbindung bzw. mit begleitenden Symptomen von Lernschwierigkeiten auftreten. Diese Schwierigkeiten zeigen aber nicht nur sogenannte „Legastheniker“ sondern alle Kinder im Anfangsunterricht (vgl. Leitner, Ortner, Ortner 2008, S. 386f.).

5.4 Ursachen für Schwierigkeiten

Bei einem medizinischen Erklärungsmodell sieht man die Ursachen der Schwierigkeiten in der Lernentwicklung des Lesens und Schreibens in organischen Störungen, wie in genetischen oder erworbenen Defekten. Diese heißen Gliederungsschwäche, Speicherschwäche, Deutungsschwäche, Syntheseschwäche, Raumlageabilität, Sprachstörungen, Schwäche in der auditiven Diskrimination, akustische Differenzierungsschwäche, Funktionsstörungen des Hirns und seiner Entwicklung (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 20). Einige Ursachen und bedingende Faktoren sollen nun näher betrachtet werden.

5.4.1 Der Einfluss der Vererbung

Neurophysiologische Untersuchungen diskutieren den Einfluss der Vererbung als wichtigen Faktor bei Schwierigkeiten im Lese- und Schreiblernprozess. Im Einzelnen geht es hier um eine abweichende Verarbeitung der visuell-auditiver Informationen durch das Gehirn. Anhand von Zwillingsstudien amerikanischer Forscher wird die Beteiligung genetischer Faktoren bei den Schwierigkeiten auf ein Drittel geschätzt. Zur Prävention von Schwierigkeiten sind die Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit zu fördern (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S. 160ff.).

5.4.2 Visuelle Wahrnehmungs- und Differenzierungsschwäche

In den älteren Konzepten werden zu der visuellen Wahrnehmungsschwäche alle Phänomene gezählt, die sich als räumliche Orientierungsschwäche (Raumlage-Labilität) darstellen, wie z. B. Blickbewegungen, Augendominanz und Augenbelastung. Diese visuelle Wahrnehmungsschwäche kann aufgrund der Annahmen zu Buchstaben- und Wortumstellungen (Reversionen) führen. Es wurde aber festgestellt, dass dies keine typischen Fehler sind, sondern von allen Kindern im Anfangsunterricht gemacht werden. Dieser

Hypothese der visuellen Wahrnehmungsschwäche wird von der aktuellen Forschung kritisch begegnet bzw. als empirisch nicht bewiesen abgelehnt. Visuelle Ausfälle werden eher als zusätzliche Defizite angenommen und die Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit als stark beeinflussender Faktor angeführt (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S. 176ff.).

5.4.3 Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung

Beeinträchtigungen in der vorschulischen Sprachentwicklung werden als größter beeinflussender Faktor für Leseschwierigkeiten und in deren Folge auch für Rechtschreibschwierigkeiten gesehen. Ein geringer Entwicklungsstand im Wortschatz und grammatischer Kenntnissen können als Hinweise für eine mögliche Legasthenie gelten. Die Entwicklung des Wortschatzes wiederum wird von den Leseerfahrungen beeinflusst. Untersuchungen haben herausgestellt, dass Kinder leseschwacher Eltern Sprachentwicklungsverzögerungen aufweisen. Nachgewiesen ist, dass Leseerfahrungen wiederum die Sprachentwicklung fördern (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S.179ff.).

Präventive Konzepte sollten sich auf das individuelle Niveau der Sprachwahrnehmungsleistung und auf das lautsprachliche Niveau, des Kindes konzentrieren. Diese sollten deshalb in der Diagnose und Förderung im Vorschulalter sowie im Anfangsunterricht im Vordergrund stehen. Die Kinder sind aufgrund der ungenügenden Sprachbeherrschung in ihren Bildungschancen benachteiligt. Dieses Handicap können kompetente Pädagogen durch entsprechende sprachliche, musikalische, handwerkliche und künstlerische Anregungssituationen gut ausgleichen (vgl. Breuer 1999, S. 35ff.).

5.4.4 Begleiterscheinungen

Aus psychologisch orientierter Perspektive versucht man, Lernversagen als Ergebnis von zahlreichen ungünstig verlaufenden Lernerfahrungen zu erklären. Begleiterscheinungen können als die durch das Verhalten des Kindes gezeigten bestehenden Probleme beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung mit seiner sozialen Lernumwelt aufgefasst werden. Kindern mit den Schwierigkeiten einer Legasthenie werden folgende Begleiterscheinungen zugeschrieben, die unterteilt werden können in Störungen mit vorwiegend psychischer und vorwiegend körperlicher Symptomatik. Störungen mit vorwiegend psychischer Symptomatik sind Konzentrationsstörungen, Leistungsversagen, geringe Lernmotivation, Antriebsarmut, Frustrationstoleranz, depressive Stimmung, Stimmungslabilität, Aggressivität, Angst, Kontaktstörung, Regression. Zu den Störungen mit vorwiegend körperlicher Symptomatik zählen motorische Unruhe, verspätetes Einschlafen, Angstträume, Enuresis, Bauchweh, Erbrechen, Kopfschmerzen, Nägelkauen, Daumenlutschen, Jaktationen und Tics. Diese Störungsbilder, die begleitende Erscheinungen einer Legasthenie sein können, bilden den gesamten Katalog psychischer Störungen ab (vgl. Grissemann 1989, S. 87).

Schenk-Danzinger bezeichnet diese Begleiterscheinungen als „Folgeerscheinungen“ und sieht einen Zusammenhang zwischen dem Erleben andauerndem Misserfolgs und ungünstiger Reaktion seitens der Umwelt. Diese wirken sich auf das Verhalten und auf den psychischen Zustand des Kindes aus. Die Phänomene Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werden hier in einen engen Zusammenhang gestellt. Dieser verweist darauf, dass beide Phänomene häufig kovariieren können. Nicht in jedem Fall ist es möglich festzustellen, welche der beiden Phänomene die primäre und welche die sekundäre ist (vgl. Schenk-Danzinger 1991, S. 82).

Es lässt sich feststellen, dass die beschriebenen Schwierigkeiten und Bedingungen auf die Betrachtung eines jeden Kindes zutreffen können.

5.4.5 Verstärkende Faktoren

Die Schwierigkeiten in der Lernentwicklung und das problematisierte Verhalten werden als mögliche Folge ungünstiger bzw. wenig förderlicher Bedingungen gesehen. Welche sind dabei im Einzelnen zu berücksichtigen?

5.4.5.1 Die sozioökonomischen und familiären Verhältnisse

Hier spielt der Einflussfaktor der Armut eine Doppelrolle. Zum einen behindert materieller Unsicherheit die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, zum anderen werden sie durch die Armut in neuer Gestalt in Form von Bildungsarmut behindert (vgl. Braun/Wetzel 2006, S. 32).

Einen Zusammenhang von Dauer und Ausmaß der Armut mit der Leistung von Kindern wurde bereits nachgewiesen. Die zeitlichen und personellen Ressourcen der Eltern, die eigene Schulbildung der Eltern, die Anzahl der Geschwister und Geschwisterposition sowie die Zugehörigkeit zu sozial schwächeren Schichten und korrelieren mit der Lese- und Rechtschreibleistung und besonders mit den verbalen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera. 2003, S. 184ff).

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung kognitiver und emotionaler Lernvoraussetzungen. Dabei sind konkreten Lebensbedingungen und Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern noch bedeutsamer als die sozioökonomischen Bedingungen. Im Zusammenhang von Risikofaktoren werden das Fehlen eines festen Arbeitsplatzes und die Wohnbedingungen (beengten Wohnverhältnissen, Ernährung usw.) genannt. Bei Kindern ausländischer Eltern sind Traumata durch Flucht und Vertreibung mitzudenken, wie auch ihre sprachliche und kulturelle Herkunft (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S. 187ff.). Sie wohnen in Wohngebieten, bei denen ein hoher sozialpolitischer Handlungsbedarf besteht. Die Kinder wachsen unter Bedingungen auf, die von Belastungen und Benachteiligungen gekennzeichnet sind (vgl. Hössl/Vossler 2006, S. 18).

Eine bedeutende Rolle bei schlechten Leistungen spielt die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung in Form von Vernachlässigung, Überbehütung, Überforderung und ein anregungsarmes Umfeld sowie fehlende Unterstützung und Förderung. Auch dem Erziehungsverhalten (strenger Erziehungsstil, negative Sanktionen) der Elternteile und emotional instabilen Eltern wird eine beeinträchtigende Wirkung auf die Leistungsmotivation zugeschrieben (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S. 218).

Sprachentwicklungsprobleme wurden von der Forschung als Ursache für Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache besonders hervorgehoben und bestätigt. Die sozioökonomischen Verhältnisse der Familie sind als der wichtigster sozialer Einflussfaktor zu sehen. Diese beeinträchtigen nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern die gesamte kognitive Entwicklung der Kinder. Beengte Wohnverhältnisse bieten dem Kind nicht die notwendige Ruhe und Arbeitsmöglichkeiten, die es für die konzentrierte Erledigung seiner schulischen Aufgaben benötigt. Als wichtige Einflussfaktoren werden die Freizeitgewohnheiten und der Fernsehkonsum herauszustellen (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2006, S. 189 f.).

5.4.5.2 Die schulischen Bedingungen

Grundlegend wird der Schriftspracherwerb vor allem in der ersten Zeit von den schulischen Bedingungen beeinflusst. Dazu gehört der Lehrer mit seinem Menschenbild, seiner Ausbildung, seiner Persönlichkeit, seiner Unterrichtsgestaltung und seiner Beziehung zu den Schülern. Als weitere Größen sind die Zusammensetzung und die Gruppenprozesse und die Größe der Klasse sowie das Klassen- und Schulklima zu nennen. In den ersten Schuljahren ist für die Kinder der Umgang miteinander wichtiger als die schulischen Leistungen. Fehlende Hilfe und Unterstützung durch den Lehrer und Kooperation mit den Eltern fördern eine negative Lernstruktur des Kindes. Schulisch wenig erfolgreiche Kinder erhalten zudem weniger soziale Anerkennung durch ihre Mitschüler und Lehrer (vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2003, S. 187 ff.; vgl. Hössl/Vossler 2006, S. 17).

Anzumerken ist, dass häufig das Interesse der Forschung der Rolle des Lehrers bei Etikettierungsprozessen und Verfestigung schulischen Misserfolgs gilt und weniger seine Rolle bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und als Unterstützer oder als emotionale Bezugsperson untersucht wird (vgl. Hössl/Vossler 2006, S. 16). Von dieser bevorzugten Ausrichtung wissenschaftlicher Untersuchungen lässt sich spekulativ auf die gesellschaftliche Wahrnehmung des Lehrerberufes schließen.

5.5. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Störungen der schulischen Entwicklung und Schwierigkeiten des Erlernens der Schriftsprache nicht nur von den individuellen Voraussetzungen des Kindes, sondern von einem Ursachenbündel abhängig sind. Als Einflussfaktoren auf die Entwicklung, die zu Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb führen können, sind der sozioökonomische Hintergrund, die spezifischen Lebensbedingungen, Interaktionen in der Familie sowie schulische Bedingungen und das Freizeitverhalten zu berücksichtigen.

Diese Erkenntnis ist nicht hinreichend für ein Verstehen der Entwicklung einer Lernstörung. Vielmehr muss nun eine Betrachtung erfolgen, wie die äußeren und inneren Bedingungen zusammenwirken.

Im nächsten Abschnitt wird an dem Strukturmodell nach Betz/Breuninger (1987) erklärt, wie das Kind und seine soziale Umwelt miteinander verbunden sind und wie die wechselseitigen Interaktionsprozesse verlaufen, die zu einer Lernstörung führen können. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass Legasthenie lediglich einen Teil bzw. ein Symptom einer komplexen Systemstruktur darstellt. (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 29). Diese Betrachtungsweise ermöglicht einen völlig anderen Ansatz als bisher. Im Fokus der Analyse steht nicht mehr die Komplexität des Phänomens, sondern seine innere Beziehungsstruktur.

6 Das Wirkungsgefüge einer negativen Lernstruktur

Die grundlegende Annahme des im Folgenden vorgestellten Modells ist, dass das Vorhandensein der Legasthenie als Lernstörung darauf verweist, dass Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens nicht erkannt bzw. nicht oder falsch behandelt wurden. Die Ursache für diesen Missstand liegt darin, dass die Entwicklung von Lernschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht in ihren Zusammenhängen gesehen werden. So erfolgen pädagogische Hilfen und Interventionen zu spät und werden an der falschen Stelle eingesetzt. Folglich sind auch präventive Konzepte zum Scheitern verurteilt (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 47).

Im Folgenden geht es um die Fragen: Wie ist das Wirkungsgefüge aufgebaut und welche Wechselbeziehungen gibt es? Welche Angriffspunkte ergeben sich aus der Analyse?

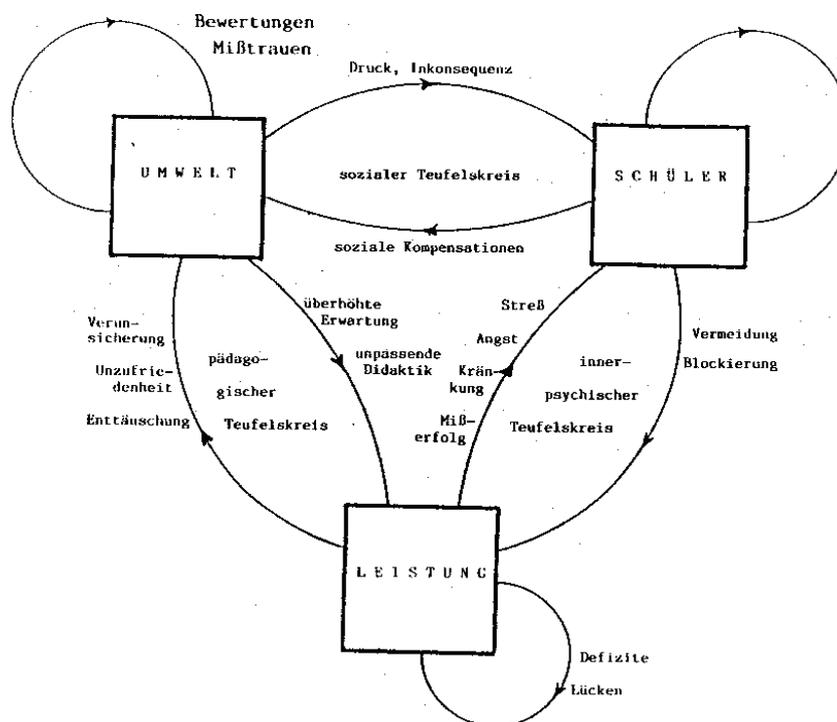


Abb.1: Wirkungsgefüge einer negativen Lernstruktur nach Betz und Breuninger 1987; (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1992, S. 132)⁴

⁴ Hinweis: Diese Abbildung wurde Sommer-Stumpenhorst (1992) entnommen, da sie ergänzende Beschriftungen der Kreisläufe enthält, die in der Originalliteratur von Betz und Breuninger (1987) in der Form nicht existieren.

Für Betz/Breuninger ist eine Legasthenie das klassische Symptom einer negativen Lernstruktur. Sie teilen die Entwicklung einer negativen Lernstruktur in vier Stadien ein. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass nicht alle Stadien von jedem Kind durchschritten werden müssen. Die Stadien werden vielmehr als Stadien der strukturellen Komplexität gesehen werden. Die Störung kann prinzipiell auch mit dem Hinzutreten eines Einflusses aus einem anderen Stadium beginnen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 42).

6.1 Das erste Stadium: Attribuierung und Repression

Das erste Stadium ist gekennzeichnet durch Attribuierungen, Repressionen mit Wirkung auf das Selbstwertgefühl des Kindes.

Die Umwelt und das Kind gehen davon (Attribuierung) aus, dass es sich bei ihm und den ihn umgebenden Personen um ganz „normale“ Personen mit bestimmten charakterlichen Eigenschaften handeln soll. Sie gehen davon aus, dass es in jeder Situation eine „normale“ Reaktion gibt. Ausgehend von diesen zugrundeliegenden Vorstellungen, kann sich folgende Entwicklung abzeichnen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 33).

Das Leistungsdefizit des Kindes wird sichtbar. Es liest langsam, macht trotzdem viele Fehler und errät Wörter. Texte, die es auswendig kann, „liest“ es flüssig. Das Kind bemerkt bald, dass seine Mitschüler viel schneller lernen und die Aufgaben besser bewältigen. Es stellt fest, dass etwas nicht mit ihm in Ordnung ist, dass es nicht „normal“ ist. Auch den anderen Kindern bleiben die Schwierigkeiten nicht verborgen und bieten Anlass für Sticheleien (Repression). Das Kind fühlt sich nicht mehr der Gruppe der anderen (Normalen) zugehörig und aus der Gemeinschaft ausgeschlossen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 33)

Die Schwierigkeiten des Kindes im Lesen und Schreiben entsprechen so gar nicht den Erwartungen des Lehrers und der Eltern. Diese reagieren mit Unverständnis und Vorwürfen und versuchen dem Kind die Sache mit den

Buchstaben auf alt bewährte Weise zu erklären. Sie interpretieren sein Versagen als Folge mangelnder Anstrengungsbereitschaft. Zudem machen sich die Eltern Sorgen und beginnen, das Kind verstärkt zu kontrollieren und mit ihm Hausaufgaben zu machen. Dem Kind wird immer weniger zugetraut. Die Eltern und Lehrer sind ratlos, enttäuscht und verunsichert. Sie erklären sich die begleitenden Erscheinungen als Ursache für den ausbleibenden Erfolg oder geben dem jeweils anderen die Schuld am Versagen des Kindes (pädagogischer Teufelskreislauf). Das Kind spürt dies und erfährt damit eine Bestätigung seiner eigenen Erklärungen. Es hält sich am Ende selbst für dumm und unfähig (innerpsychischer Teufelskreislauf von Selbstattribution und Selbststigmatisierung). Es traut sich selbst immer weniger zu. Es entstehen Lernlücken. Der Lehrer müht sich redlich. Es sollte sich doch dankbar zeigen. Der Lehrer nimmt das Kind öfter dran, um Übungssituationen herbeizuführen. Das Kind verweigert die Mitarbeit und empfindet die Angebote des Lehrers als Schikane, auch weil es sich vor den Kindern vorgeführt (Repression) empfindet (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 33ff.).

Mit dem pädagogischen Teufelskreislauf sind die Interaktionen zwischen den Bereichen der Umwelt und der Leistung angesprochen. Zum Wirkungspfeil zwischen Umwelt und Leistung gehört das gesamte Unterrichtsgeschehen, wie: die Methodik des Erstleseunterrichts, die persönliche Didaktik des Lehrers. Die Methodik und Didaktik müssen sich daran messen lassen, ob sie den individuellen Voraussetzungen des Kindes, seinen Bedürfnissen und seinem Lerntyp entsprechen. Auf diesem Wirkungspfeil liegt neben den Erwartungen der Eltern auch der Leistungsmaßstab. Auf dem Wirkungspfeil von der Leistung zur Umwelt gehören die Sorge, die Scham und die Enttäuschung der Eltern und des Lehrers, wenn das Kind versagt. Daneben zählen auch das Gefühl des Lehrers durch das Kind im Unterricht behindert zu werden und möglicherweise der Ärger über eine notwendige Sonderförderung und der damit verbundenen Mehrbelastung. Die pädagogischen Kreisläufe werden oft nicht durchschaut und werden wegen der beteiligten Enttäuschung, die über Repressionen abgebaut werden, schnell zu sozialen Teufelskreisläufen des zweiten Stadiums (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 48).

6.2 Das zweite Stadium: Erklärungs- und Kompensationsversuche

Das zweite Stadium ist gekennzeichnet durch bestimmte Verhaltensweisen (Regression oder Aggression) und den individuellen Erklärungen, die als Kompensationsversuche für fehlende Aufmerksamkeit und Anerkennung dienen. Die im Folgenden genannten Randbedingungen sind Eingangstore für dieses Stadium bzw. wirken als verstärkende Einflussfaktoren (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 36):

1. Einzelne bzw. immer wiederkehrende Erfahrungen können Vermeidungsverhalten auslösen, Angst erzeugen und blockieren.
2. Ausgangspunkt einer Lernstörung können Konstellationen sein, die anfänglich mit einem Gewinn aus Schulversagen verbunden sind (Strafbedürfnis gegenüber den Eltern, Krankheitsgewinn).
3. Überbehütung führt zu einem Abhängigkeitsverhältnis, welches selbstständiges Lernen verhindert.
4. Bedürftigkeit der Eltern nach einem abhängigen Kind wird vom Kind erfüllt.
5. Bedingungen, die einen kontinuierlichen Aufbau von Lerneinheiten verhindern (z. B. häufiger Schulwechsel, Übersiedlung, Schichtzugehörigkeit).
6. Erkannte und unerkannte körperliche Beeinträchtigungen, die im Sinne von 1. und 2. wirken (vgl. Betz/Breuninger 19987, S. 38).

Das Kind möchte dem Leistungsanspruch genügen, weiß aber nicht wie es das Ziel erreichen kann. Das eigene Leistungsversagen löst bei dem Kind Angst aus, solange es keine Erklärung dafür finden kann. Die Erklärungen der Umwelt bieten keine Hilfe und beeinflussen sein Selbstwertgefühl in unerwünschter Weise. Auf der Suche nach Möglichkeiten, die Angriffe auf sein Selbstwertgefühl zu kompensieren, reagiert es mit gespielter Desinteresse oder es übernimmt die Zuschreibungen der Umwelt als Erklärung. Je nach eigenem Erklärungsmodell versucht das Kind, seiner Interpretation im Verhalten zu entsprechen (self-fulfilling-prophecy) und verfestigt dieses. Es will nicht mehr lesen oder kann sich schlecht konzentrieren. Auch die Umwelt

erhält dadurch eine Bestätigung ihrer Annahmen. In zunehmendem Maße fühlt sich das Kind beeinträchtigt und ausgeschlossen und lehnt sich selbst ab. Um die fehlende soziale Anerkennung zu kompensieren, greift es nach Ersatzhandlungen. Die Ersatzhandlungen sind in dem Bereich angesiedelt, der dem ursprünglichen Ziel am nächsten liegt. Die begehrte soziale Anerkennung erlangt das Kind über Handlungen, die die anderen Mitschüler sich selbst nicht trauen durchzuführen. Es beginnt den Unterricht zu stören, den Lehrer zu ärgern und wird zum Klassenclown. Die Lehrer müssen sich nun nicht mehr nur um seine Lernschwierigkeiten kümmern, sondern auch um sein Verhalten. Um Aufmerksamkeit zu erlangen, übergeht es geforderte Verhaltensnormen bzw. im anderen Fall reagiert es schüchtern und zieht sich zurück. Die Verhaltensstörung wird zum ständigen Begleiter der Lernstörung. Manchen Erklärungen und Diagnosen sehen die Verhaltensstörung als Ursache für die Lernstörung, weil sie sich in dem Fall am aufdringlichsten präsentiert. Die Reaktion der Umwelt auf diese Kompensationsversuche besteht in einer Zuschreibung von Verhaltensstörungen und in sozialen Repressionen. Kompensationen und Repressionen ergeben einen immerwährenden, sich selbsterhaltenden Kreislauf (sozialer Teufelskreislauf) (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 35ff.).

Der soziale Teufelskreislauf widerspiegelt das Zusammenspiel der sozialen Umwelt mit dem Selbstwertgefühl des Kindes. Seitens der Umwelt ist es durch soziale Repressionen in Form von Druck und Strafe gekennzeichnet. Auf der Seite des Kindes bewirkt dieses Verhalten Kompensationen und Verweigerung. Das Kind wird vielleicht zum Klassenkasper oder Raufbold, um soziale Aufmerksamkeit zu erlangen. Aber auch überfürsorgliches Verhalten (erlernte Hilflosigkeit), ein Entzug von Privilegien oder Zuwendung tragen repressive Züge und führen beim Kind zu weinerlichem und depressivem Verhalten (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 48).

6.3 Das dritte Stadium: Leistungsstörung und Selbstvorwürfe

In diesem Stadium wirken die Einflussgrößen der Resignation, Schüchternheit oder Angriff verfestigend und werden dem Kind als feststehende Personenmerkmale zugeschrieben mit Rückwirkungen auf das Selbstvertrauen. Der unlösbare Konflikt führt zur Leistungsstörung und Vermeidung von Leistungssituationen. Zu weiteren beeinflussenden Faktoren zählen Lernausfälle, Angst und Blockierungen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 42).

Die Einflussgrößen des ersten Stadiums und die Prozesse des zweiten Stadiums wirken im dritten gleichzeitig, so dass die Verhaltensweisen des Kindes wie auch die Reaktionen der Umwelt nicht mehr der Situation zugeordnet werden können. Auf beiden Seiten herrschen Verbitterung, Resignation und gegenseitige Vorwürfe. Diese Reaktionen können als Folgen der Lernprozesse der vorherigen Stadien gesehen werden. Es entstehen größere Lernlücken und diese verhindern ihrerseits einen weiteren Lernfortschritt und führen zu Leistungsdefiziten - sichtbar in den Noten.

Das Erleben des eigenen Versagens wirkt auf das Selbstwertgefühl, vor allem dann, wenn das Kind sich selbst die Verantwortung für das Versagen gibt. Das Kind glaubt nicht mehr an seine Fähigkeiten. Es antizipiert Versagen, macht sich selbst Vorwürfe (Selbststigmatisierung) und vermeidet den Umgang mit geschriebener Sprache. Die Vermeidung führt zu Lücken und Lücken führen zu weiterer Vermeidung. Schreiben und Lesen ist mit Gefühlen von Angst vor Blamage und Strafen (Stigmatisierung) verbunden. Die Angst blockiert infolge der Stressreaktion kognitive Prozesse und das Leistungsvermögen gerade dann, wenn dieses gefordert wird (innerpsychischer Teufelskreislauf). Auch die Mitschüler, Lehrer übernehmen die Ansichten über das Lernvermögen. Das Defizit wird zum bestimmenden Merkmal der Persönlichkeit. Dies führt zu immer wiederkehrenden Konstellationen bei denen jede Aktion zur Verschärfung der Situation beiträgt und keine Lösungsmöglichkeiten enthält. So hat das Kind die Wahl zwischen den Verhaltensmöglichkeiten des Angriffs oder der Resignation. Es wird sich in Folge innerer Selbstisolation aus sozialen Beziehungen zurückziehen, vielleicht versuchen wegzulaufen oder die Schule zu schwänzen. Einige Kinder flüchten in

psychosomatische Reaktionen, wie z. B. Kopf- und Bauchweh, Magengeschwüre oder Lähmungserscheinungen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 38ff.)

Der innerpsychische Teufelskreislauf umfasst die Vorgänge zwischen dem Selbstwertgefühl und der Leistungen. Die Attributionen stellen für sich genommen bereits einen eigenen Teufelskreislauf dar und wirken zwischen allen anderen Kreisläufen. Die gegenseitige Verstärkung von Angst und Blockierung ergeben Stresssituationen, die die Leistungsstörung stabilisieren, wie auch das Zusammenspiel von Vermeiden und Versagen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 48).

6.4 Das vierte Stadium: Aufbau einer Misserfolgsmotivation

Dieses Stadium ist durch den Aufbau einer misserfolgsorientierten Motivationslage und durch Misstrauen bei der Umwelt gekennzeichnet.

Das Selbstwertgefühl des Kindes ist durch die vielen Misserfolge und negativen Reaktionen seitens der Umwelt in seinem Selbstwertgefühl so sehr verletzt, dass es seinerseits Schuldgefühle entwickelt. Diese Interpretation eigenen Versagens kann bereits in den ersten Stadien als Erklärungsmechanismus dienen. So sehr sich das Kind auch bemüht, es bleibt ohne Erfolg und schreibt sich diesen Misserfolg selbst zu. Es übernimmt die Zuschreibungen und Erklärungen der Umwelt und traut sich keinen Erfolg mehr zu. Sind über eine lange Zeitspanne nicht die geringsten Erfolgserlebnisse zu verzeichnen, antizipiert das Kind Misserfolge und sucht den Grund in sich selbst. Auch die Umwelt erwartet keine Erfolge und glaubt nicht mehr an die Leistungsfähigkeit des Kindes. Kleine Erfolge werden auf dieser Stufe als Zufall abgetan.

Es wird nicht mehr gelobt und ermuntert gute Leistungen möglicherweise als Betrugsversuch bewertet. Die Folge derartiger Repressionen ist absehbar. Die Lernbereitschaft wird zudem durch die Benotung sehr stark beeinträchtigt. Auch bei Lernfortschritten gibt es bei einer bestimmten Fehleranzahl die Note 6. Die eigenen Kompensationsstrategien implizieren ein bestimmtes Verhalten, welches weitere Misserfolge hervorbringt und diese bestätigen

seine misserfolgsorientierte Motivationslage. Dies kann bis zur völligen Selbstaufgabe und zu einer Therapieresistenz führen. Erst wenn dieses Stadium erreicht ist, wird aber erst eine Therapie in Erwägung gezogenen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 43f.).

6.5 Zusammenfassung

Mit diesem Strukturmodell ist es möglich, die gesamte Lernstruktur und das Zusammenwirken aller beteiligten Faktoren und Bedingungen zu betrachten. Es zeigt, wie sich diese gegenseitig beeinflussen und in Teufelskreisen hochschaukeln, verfestigen und aufrecht erhalten. Es ist bei aller Komplexität des Gegenstandes ein äußerst anschauliches Modell, welches sich gerade deshalb sehr gut für Weiterbildungen und eine Arbeit mit den Eltern verwenden lässt.

Ein weiterer Vorteil des Modells besteht darin, dass es so flexibel aufgebaut ist, so dass jede Variable (Erwartungen, Rechtschreibleistung), die für die Analyse wichtig erscheint, gleichwertig eingebaut werden kann. Auch können mit seiner Hilfe die erhobenen Daten im Hilfeprozess strukturiert und die abgeleiteten Hypothesen überprüft werden (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 55 ff.).

Ein wichtiger Erkenntnisgewinn besteht darin, dass sich eine negative Lernstruktur auch ohne ein bestehendes Defizit oder ohne vorausgegangenen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen entwickeln kann. Dies bedeutet, dass dieses Modell nicht nur speziell auf die Lernstörung einer Legasthenie anwendbar ist, sondern sich generell zur Analyse von Lern- und Verhaltensstörungen eignet.

Mit diesem Modell kann das gesamte Spektrum der Symptome abgeleitet werden, ohne dass eine Abweichung von der Normalität weder beim Kind noch bei der Umwelt angenommen wird. Vielmehr verlaufen die Prozesse aufgrund der Annahme, dass es „normale psychische Reaktionen“ gibt. Es

zeigt, dass normale psychische Verarbeitungsprozesse im Zusammenspiel mit den Randbedingungen und Interaktionen ein Wirkungsgefüge mit unerwünschten psychosozialen Folgen für das Kind aufbauen können.

Daraus kann man für die Behandlung ableiten, dass eine Veränderung der Qualität der Struktur (in die Richtung einer positiven Lernstruktur) nur durch eine Umwelt erzielt werden kann, die von den üblichen (normalen) Reaktionen abweicht. Auch zeigt es die Ansatzpunkte für eine Erfolg versprechende Therapie, (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 53) Intervention und Prävention.

Teil II: Zum individuellen Lernen

7 Das Wirkungsgefüge einer positiven Lernstruktur

Ziel aller Bemühungen in der pädagogischen und therapeutischen Praxis sollte die Entwicklung einer positiven Lernstruktur des Kindes sein. Diese Lernstruktur ist generell bei allen Kindern zu entwickeln und zu fördern.

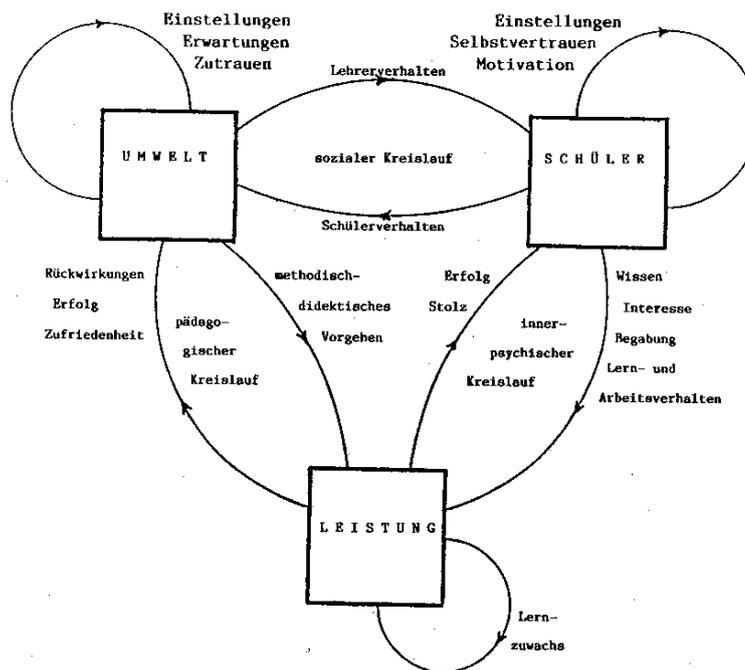


Abb.2: Wirkungsgefüge einer positiven Lernstruktur nach Betz und Breuninger 1987 (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 132)

Ein erster Schritt auf dem Weg besteht darin, dass es eine Umwelt gibt, die einen Veränderungsbedarf erkennt. Aber leider reift diese Erkenntnis in den meisten Fällen erst heran, wenn Ratlosigkeit und ein großer Leidensdruck bei allen Beteiligten herrscht. Erst dann wird nach einem Ausweg bzw. nach Hilfe gesucht, die für eine Veränderung des Wirkungsgefüges notwendig ist.

An dieser Stelle bestätigt sich die Annahme Bronfenbrenners, der dem Hinzutreten einer dritten Person bzw. eines Systems einen entwicklungsfördernden (bzw. -hemmenden) Einfluss zuschreibt. Erst eine nicht im Wirkungsge-

füge beteiligte Person bzw. eines nicht beteiligten Systems kann eine Veränderung bewirken. Diese Annahme begründet somit das Hinzutreten und den Einsatz des Hilfesystems u. a. in Form von professionellen Kräften, wie Schulpsychologen, Lerntherapeuten, Familientherapeuten und nicht zuletzt Sozialarbeitern. Diese können sich bei der Analyse, Intervention und Therapie an dem Modell des Wirkungsgefüges orientieren und es nutzen, um ihre Hypothesen und Maßnahmen zu überprüfen.

Solange sich aber die Förderung bzw. Therapie nur auf ein Training der Rechtschreibung konzentriert, ist sie zum Scheitern verurteilt. Dem betroffenen Kind wird ein weiteres Mal bewiesen, dass es „dumm“, „faul“ und „unkonzentriert“ ist. Es ist noch einmal zu betonen, dass das Ziel der Bemühungen und des Umgangs mit den betroffenen Kindern und ihren Lernschwierigkeiten die Entwicklung einer positiven Lernstruktur sein muss. Individuelles und erfolgreiches Lernen ist erst möglich, wenn die negative Lernstruktur zu einer positiven Lernstruktur wird. Das bedeutet, dass das Kind in die Umwelt integriert werden und sein lädiertes Selbstwertgefühl wieder hergestellt werden muss. Daraufhin gilt es den entstandenen Lernrückstand auszugleichen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 50).

Aus der Analyse des Wirkungsgefüges lassen sich nun die Bereiche erkennen, die Angriffsmöglichkeiten für Intervention bzw. Möglichkeiten für Förderung und Prävention bieten

8 Angriffspunkte für Therapie, Förderung und Prävention

Vergegenwärtigt man sich das Modell von Betz und Breuninger, dann lässt sich eine Linie denken, die die jeweils verbindenden Wirkungspfeile zwischen den Bereichen des Kindes mit seiner Leistung auf der einen Seite und der Umwelt auf der anderen Seite durchtrennt. Der Bereich der Leistung wurde zur Analyse des Wirkungsgefüges herausgelöst aus dem kognitiv - emotionalen Bereich des Kindes. Die Linie kann somit als Körpergrenze im biologischen Sinne aufgefasst werden und liegt damit außerhalb des direkten

Zugriffs. Der gesamte rechte Teil, also der Leistungsbereich im Zusammenspiel mit dem verletzten Selbstwertgefühl ist für den Förderlehrer, Therapeuten bzw. Sozialarbeiter nicht zugänglich. Der Einfluss wird zur inneren Variable und ist damit abhängig von der Interpretation des Kindes.

Als reale Eingriffsmöglichkeiten können die folgenden zwei Bereiche gesehen werden:

1. vor allem der Bereich der sozialen Umwelt des Kindes und
2. indirekt das Kind selbst über den Aufbau einer tragfähige Beziehung (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 44).

8.1 Angriffspunkt: Die Eltern und Lehrer

Im Bereich der Umwelt des Kindes kann man Hilfen für soziale Entspannung einführen, wie z. B. Elterntraining, Lehrerfortbildung und Gespräche mit allen Beteiligten. Im Falle einer Lerntherapie sollten die Eltern und Lehrer über deren Verlauf und Ziele unterrichtet und mit Verhaltensregeln ausgestattet werden, um die sozialen Repressionen zu stoppen. Für betroffene Eltern sind Elternabende und Informationsveranstaltungen sowie individuelle Beratung notwendig. Diese sollten ein Angebot sein und Raum bieten, um über eigene Erwartungen zu reflektieren, Kreisläufe zu erkennen und Verhaltensalternativen zu erfahren. Erst wenn die Eltern wieder an ihr Kind und seine Leistungsfähigkeit glauben, kann das Kind sich wieder Erfolge zutrauen. Die Eltern sollten sich auf die Potentiale des Kindes besinnen und diese fördern und vor allem sollten sie sich nicht zum Nachhilfelehrer machen lassen. Bei großem Leidensdruck kann der Familie das Aufsuchen eines systemisch arbeitenden Therapeuten empfohlen werden (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 44-52).

Die Lehrer hingegen sind schwieriger zu erreichen, sollten aber wenigstens über die Therapie, die Ziele und Maßnahmen unterrichtet und zur Mitarbeit angeregt werden. Für einen günstigen Verlauf der Behandlung ist ein Aussetzen der Bewertung sehr förderlich. Eltern und Lehrer sollten sich im Interesse des Kindes um einen guten Kontakt und Zusammenarbeit bemühen

und von gegenseitigen Schuldzuweisungen absehen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 44-52).

Mit dem Blick auf lernförderliche Bedingungen kommt gerade den Eltern im Beziehungsdreieck Schule-Kind-Elternhaus eine besondere Bedeutung zu. Von ihnen ist es im Wesentlichen abhängig, wie das Kind seine schulischen Misserfolge erlebt, verarbeitet und bewältigt. Eltern sollten daher verstärkt in das Schulleben einbezogen werden (vgl. Hössl/Vossler 2006, S. 18). Dies ist z. B. in der Nachmittagsgestaltung im Ganztags schulbereich bzw. bei Projekten, Klassenfahrten und dgl. möglich.

Die Lehrkräfte sollten die zeitlichen Ressourcen nutzen, um ein lernförderliches Klima in der Klasse zu schaffen. Bereits beim Eingewöhnungsprozess aller Kinder sollten daher die pädagogischen Prinzipien von Motivation und positive Verstärkung eine Rolle spielen (vgl. Hössl/Vossler 2006, S.24). Zudem sollten sie sich ihrer Macht innerhalb der Gruppenstruktur bewusst sein und diese nutzen, um ein Lernen für alle zu ermöglichen (Tschira 2005, S. 296).

Der Lehrer, der zur Mitarbeit angeregt werden konnte, muss zur Vermeidung weiterer Repressionen seine eigenen Reaktionen gegenüber dem Kind überprüfen und reflektieren. Er muss auch dafür Sorge tragen, dass das Kind von seinen Mitschülern nicht mehr gehänselt wird (vgl. Breuninger/Betz 1991, S. 72). In Kooperation mit einem Schulsozialarbeiter besteht die Möglichkeit, die Mobbing- und Außenseiterproblematik zu thematisieren und zu bearbeiten.

8.2 Angriffspunkt: Mitschüler

Hänseleien und Sticheleien sind der Anfang von Mobbing bzw. Bulling⁵ durch die Mitschüler. Bleibt dieses unentdeckt bzw. wird mit dem Thema nicht offensiv umgegangen, kann das betroffene Kind psychische Störungen entwickeln. Auch die Entwicklung vom Opfer zu Täter ist nicht unwahrscheinlich.

⁵ Der Begriff „Mobbing“ bezieht sich mehr auf eine Gruppe, die mutwillig einen anderen verletzt und „Bulling“ eher auf einen Einzelnen, der sein Opfer schikaniert. (vgl. Myschker 2005, S.60)

lich. Bereits in Grundschulen ist Mobbing ein Thema (vgl. Schäfer/Albrecht 2004, S. 147). „*Mobbing bzw. Bulling reicht von einfachen Formen des Schikanierens, des Bedrohens, Demütigens, Erniedrigens, Beschimpfens und Verspottens bis hin zu Schlägen, Tritten, Ohrfeigen und schweren Formen der Körperverletzung...*“ (Myschker 2005, S. 60). Hierzu finden sich bereits praxiserprobte Konzepte, wie z.B. das Projekt „Faustlos“ für den Grundschulbereich.

8.3 Angriffspunkt: Selbstwertgefühl

Die Selbsteinschätzung des Kindes basiert auf den bisherigen Erfahrungen mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen und auf der Selbstbeurteilung des eigenen Verhaltens. Diese gesammelten Erfahrungen stehen unter negativem Vorzeichen und sind vorerst für Veränderungen nicht zugänglich. Erst auf der Grundlage einer tragfähigen Beziehung ist es möglich, Einfluss auf das Kind zu nehmen. Alle Erwartungen und Hilfestellungen müssen sich am Kind ausrichten. Diese Beziehung besetzt sozusagen den Wirkungspfeil zwischen Umwelt und dem Kind, der bisher durch Repressionen definiert ist. Dadurch wird es dem Kind möglich, die Angebote nicht als Schikane zu deuten. Dabei ist es sehr wichtig, diese Beziehung behutsam zu behandeln und vor überhöhten Ansprüchen zu schützen. Ist diese Beziehung belastungsfähig, können Veränderungen von kognitiven Prozessen über Selbstinstruktionen und über ein Training zur Angstbewältigung angeboten werden. Zur Verbesserung des Selbstwertgefühls des Kindes muss die Motivationslage verändert werden. Dazu ist ein Gebiet zu suchen, welches noch nicht negativ besetzt ist und Erfolge ermöglicht. Dieses Gebiet sollte aber im deutlichen Zusammenhang zum Lesen und Schreiben stehen, weil ein Übertrag des Erfolgs von einem weit entfernten Gebiet nur schwerlich gelingt. Entscheidend ist dabei eine stetige Erfolgsmeldung an das Kind. Auf dem Weg der Veränderung ist jegliche Form der sozialen Anerkennung hilfreich. Schon eine freundliche Atmosphäre kann erste Erfolge erzielen. Ein Lehrer- oder Schulwechsel kann Auslöser eines Besserungsprozesses sein und das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 51).

Durch die Verbesserung des Selbstwertgefühls kann auch die Außenseiterposition bearbeitet und dem Mobbing durch Mitschüler besser begegnet werden.

8.4 Angriffspunkt: Angst

Die Leistungsstörung besteht im immerwährenden Kreisprozess von Angst und Blockierung. Das negative Selbstwertgefühl als Grundlage fördert Attributionsprozesse, die Angst auslösen und zu Blockierungen führen. Dadurch wird jegliche Informationsaufnahme und -verarbeitung verhindert. Angst von großer Intensität stört die Aufmerksamkeit und verhindert, dass das Kind am Lerngeschehen aktiv teilnehmen kann. Auch Leistungen, für die Voraussetzungen vorhanden wären, können vom Kind durch die Angst und Blockierungen nicht realisiert werden. Das Kind benötigt eine Behandlung der Schulanxiety. Diese Angst bezieht sich vor allem auf ein mögliches Versagen und auf Stigmatisierungen. Neben dem Training zur Angstbewältigung sind Elternhaus und Schule gefragt. Diese müssen die Ängste des Kindes ernst nehmen und verhindern, dass das Kind ausgelacht oder getadelt wird. Eine zugewandte, verständnisvolle Umwelt fördert eine Veränderung der Lernstruktur in Richtung einer positiven (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 52).

Durch autogenes Training kann das Kind Selbstinstruktionen erlernen, die den Mechanismus von Angst und Blockierung unterbrechen und die Konzentration fördern. Untersuchungen belegen eindrucksvolle Erfolge in der Verwendung dieser Methode. In Folge des Trainings kann das Erleben von Erfolg Angst reduzieren (vgl. Walter 1996, S. 281).

8.5 Angriffspunkt: Psychosomatische Beschwerden

Die körperlichen Symptome sind Ausdruck unbewältigter Konflikte. Werden diese nicht erkannt, behandelt und beachtet, können sich je nach Persönlich-

keitsstruktur beim Kind schwerwiegendere seelische Erkrankungen einstellen, wie z. B. Essstörungen, Depressionen und Borderline (vgl. Brackmann 2006, S. 124) Viele Kinder tragen sich zudem mit Suizidabsichten (vgl. Dummer-Smoch 1989, S. 14).

8.6 Angriffspunkt: Lernlücken

Ist das Selbstwertgefühl wieder gestärkt und hat das Kind sein Interesse am Lernen wiedergefunden, kann mit dem Schließen der Lernlücken begonnen werden. Jeder Schulbuchverlag bietet dafür Praxismaterial an. Aber nicht jedes Fördermaterial ist für eine gezielte Förderung geeignet und muss daher gut ausgewählt sein. In einigen Materialien werden unsinnige und falsche Übungen angeboten. Das Rechtschreibtraining sollte systematisch aufgebaut sein und durch das Einüben spezifischer Lern- und Arbeitstechniken ergänzt werden (vgl. Sommer-Stumpenhorst 1992, S. 108ff.).

8.7 Angriffspunkt: Lerntechniken und Schreibstrategien

Dem Kind fehlen notwendige Fertigkeiten und Strategien für ein erfolgreiches Lernen bzw. hat diese bisher noch nicht hinreichend automatisiert, so dass es diese auch schnell wieder verliert. Die fehlenden Strategien sind im Kreislauf zwischen Lernausfällen und Versagen zu verorten. Sie verhindern das Auffüllen der entstandenen Lücken oder so auch effektive Lösungen in der Aufgabenbewältigung. Das Kind klammert sich an eine gerade gelernte Regel, um Fehler zu vermeiden. Dadurch produziert es erneut Fehler, auf die sich diese Regel nicht anwenden lässt (vgl. Betz/Breuninger 1987, S. 52).

Die deutsche Rechtschreibung über Regeln lernen zu wollen, ist ein schier unmögliches Unterfangen. Deshalb sollte mit den Kindern ein Grundwortschatz erarbeitet und geübt werden, auf dem sich weiterhin aufbauen lässt. Zu den Schreibstrategien gehört es, dass das Kind darauf achtet, lesbar zu schreiben und zu korrigieren, seine Artikulation kontrolliert, und sein individu-

elles Schreibtempo findet. Korrekturstrategien sollten am Ende der Förderung vermittelt werden. Als gute Hilfsmittel haben sich die Verwendung der Lernkartei, von Tonbanddiktaten und des Computers bewährt. Mit ihnen kann das Kind selbständig seine Fehler ermitteln und korrigieren. So kann sich das Kind als selbstbestimmt und erfolgreich erleben (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1992, S. 113ff.). Alle Kinder benötigen systematische Hilfen und Unterweisungen im Erlernen von Lernstrategien und diese sollten so früh wie möglich einsetzen. Systematische Hilfe bedeutet auch, dass alle Fachlehrer Kenntnis über zu vermittelten Techniken verfügen, diese auch in ihrem Fach weiterführen und kontinuierlich trainieren (vgl. Gardyan 2001, S. 164).

9 Herausforderung an Förderdiagnostik und Förderung

Wie bereits erwähnt, ist es nicht ausreichend, nur das Kind selbst zu fördern, in dem man es therapiert, etwas mehr emotional unterstützt und Angebote für Lese- und Rechtschreibübungen unterbreitet. Die verzweifelte Lage mancher Kinder ist damit noch nicht ausreichend beachtet. Eine ganzheitliche schulische wie auch außerschulische Förderung bzw. Förderdiagnostik setzt nicht nur unmittelbar bei dem Kind und seinen Personenmerkmalen an, sondern richtet den Blick auch auf das Umfeld des Kindes. Sie erweitert die Kind-Umwelt-Analyse um eine Analyse der Risiko- und Resilienzfaktoren.

Einzelne Bedingungen werden folglich nicht mehr als Ursache, sondern als Risikofaktoren gedeutet. Der erweiterte Blick der Analyse bleibt dabei nicht an den Risikofaktoren haften, sondern sucht nach Unterstützungspotentialen. Eine Verringerung von Störungen ist nur zu erwarten, wenn es gelingt, die entwicklungsfördernden Bedingungen (Ressourcen und Unterstützungspotentiale des schulischen und außerschulischen Umfelds) zu erkennen, zu aktivieren und zu optimieren bzw. die entwicklungshemmenden Bedingungen (Risiken und Gefährdungspotentiale des schulischen und außerschulischen Umfelds) zu erkennen und wenn möglich, darauf Einfluss zu nehmen (vgl. Kretschmann 2009, S.10 ff., Internetquelle). Auf der Basis dieser ökologischen Perspektive können die komplexen Wechselbeziehungen aller beteiligten Systeme und ihre Wirkung auf die Lerngeschichte erfasst und Möglich-

keiten der Veränderung erkannt und Interventionen und präventive Maßnahmen abgeleitet werden.

Eine Förderung sollte so schnell wie möglich erfolgen, um die Entwicklung einer negativen Lernstruktur vorzubeugen. Setzt die Förderung spät ein, sind die Motivation und die Freude am Lesen- und Schreibenlernen bereits getrübt. Gelingt es nicht, das Kind für das Lesen zu motivieren, wird es auch nicht lesen lernen. In Bezugnahme auf Kurt Lewin (1951) entwickelt Müller (1990) die folgenden Grundsätze zur Motivierung nicht nur leseschwacher Kinder:

1. Vermeiden von Tadel und Strafen: Leseschwache Kinder sind bereits wenig motiviert. Die kleinsten Gesten des Unmutes oder des Tadels können zu völliger Abneigung gegenüber dem Lesen führen. Vielmehr benötigt das Kind Ermutigung und Trost.
2. Vermeiden von Misserfolgen: Mit dem Erleben von Misserfolgen verringert sich die Lesemotivation. Deshalb muss dafür gesorgt werden, dass das Kind Erfolge erzielt. Es sind Übungen zu nutzen, die das Kind bewältigen kann.
3. Motivierung durch Belohnung: Eine Belohnung der Bemühungen des Kindes kann zu langfristiger Motivation führen. Hierbei hat sich eine Motivationssteigerung durch Teilziele und das „Token-system“⁶ bewährt.
4. Motivierung durch Zuwendung und Lob
5. Motivierung durch Gruppenarbeit und durch Wettbewerb
6. Motivierung durch Lesespiele und durch Arbeitsmaterialien
7. Leistungsmotivation und Leseinteresse wecken

(vgl. Müller 1990, S. 41ff.).

Für die schulische Förderung gilt es aber zu beachten, dass bei einer bereits entwickelten negativen Lernstruktur der Lehrer als Teil dieser Struktur den Förderunterricht nicht selbst leisten kann. Es bedarf in diesem Fall einer anderen Person bzw. eines anderen Systems, um eine Veränderung anzuregen. Dazu muss die Förderung nicht außerschulisch verortet sein, sondern kann

⁶ Mit dem Erreichen eines Teilzieles erhält das Kind ein symbolisches Teilstück der gesamten Belohnung und kann am Ende diese „Token“ gegen eine echte Belohnung umtauschen.

in Kooperation mit ausgebildeten Fachkräften innerhalb der Schule stattfinden. Und Schule sich so verändern, dass Förderung Teil des Schulprogramms ist. Dazu ist es notwendig, dass die Fachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen, um bereits im Unterricht eine Förderung anbieten zu können. Auch sind in diesem Zusammenhang traditionelle Unterrichtspraktiken (die frontal lehrenden und lenkenden Lehrkraft) zu überdenken. Angebote zur Projektarbeit, Freiarbeit und Arbeit in Lernwerkstätten bieten sich als alternative Formen der Unterrichtsgestaltung an (vgl. Platzer 2001, S. 202)

10 Herausforderungen an Schule

Die Zieldimensionen von Bildung und Qualifizierung sind nach Mehlhorn: *“...die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Beschäftigungsfähigkeit“* (Mehlhorn 2001, S. 22). Vor dem Hintergrund, dass die Schule alle Kinder gezielt und qualifiziert fördern soll, hat sie die Aufgabe, Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. So hat sich gerade die Grundschule mit der Herausforderung der Heterogenität ihrer Schüler auseinanderzusetzen (vgl. Einsiedler 2000, S. 41).

Bislang begegnet die deutsche Schule der heterogenen Zusammensetzung der Schüler aber mit dem Versuch, Homogenität herzustellen und dieser findet seine Entsprechung im gegliederten Schulsystem und gleichschrittig organisierten Fachunterricht von allen Schülern zur gleichen Zeit. Dadurch fördert sie Über- bzw. Unterforderungssituationen. Zensuren und Zeugnisse sind Instrumente des Selektierungsprozesses. Die Schule scheint nicht dazu in der Lage zu sein, mit unterschiedlichen Erfordernissen und Leistungsdifferenzen umzugehen bzw. Unterstützung für individuelles und erfolgreiches Lernen zu geben. Heterogenität erfordert individualisierte Unterrichtsformen und unterstützende Förderkonzepte (vgl. Wiere 2007, S. 89ff.)

Die Herausforderung der Schule besteht vor allem darin, „...eine **zukunfts-gerechte Schule**, eine **entwicklungsgerechte Schule**, eine **begabungsgerechte Schule** und eine **lebensumweltgerechte Schule**“ (Mehlhorn 2001, S. 23) zu sein und zu werden.

Das Ziel von Schule kann folglich nicht darin bestehen, das Spannungsverhältnis zwischen Chancengleichheit und individuellen Bedürfnissen auszugleichen, sondern darin, die Persönlichkeit für die Teilhabe und darin eingeschlossen die Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln. Um diese Herausforderung in die Tat umzusetzen, hat sie beträchtliche Ressourcen, die im Folgenden referiert werden. Damit wird eine eindeutig andere Perspektive eingenommen und Position bezogen. Das Kind wird nicht als bedürftiges Individuum, sondern als Individuum mit einem ein Recht auf Bildung und einem Recht auf lernförderliche Bedingungen angesehen.

Der Vertreter dieser Position ist H.-G. Mehlhorn, der auf der Grundlage seiner längjährigen Forschungen zur Begabungsentwicklung ein Schulkonzept entwickelt hat, welches als Konzept guter Praxis unter Punkt 10.2 vorgestellt wird.

10.1 Verbesserung der schulischen Lern- und Beziehungskultur

Thimm (2000) hat auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Schulverweigerung die folgenden Ansätze und Forderungen zur Verbesserung der schulischen Lern- und Beziehungskultur zusammengestellt:

1. Entscheidendes Kriterium für das Gelingen von Schule ist eine psychosozial gerichtete Wahrnehmung von Gruppensituationen, der Bedingungen des Schulklimas und der Tagesabläufe.
2. Die Lehrer sind aufgefordert, mit etwas mehr Leidenschaft, im Bezug zum Unterrichtsgegenstand zu unterrichten. Sie sollten Lust am Erzählen haben (dialogorientierte Grundhaltung) und offene Prozesse mögen.

3. Räume und Zeiten der Schule müssen flexibler gestaltet werden können.
4. Den Kindern sollten verschiedene Lernmethode und Lerninhalte angeboten werden. Ein Lernen nach gleichen Schemen ist kontraproduktiv.
5. Die Schule muss die eigenen Grenzen durchlässiger gestalten, um Austauschprozesse und Sinnggebung zu arrangieren.
6. Die Schüler sind in die Entwicklung von Regeln und Ritualen mit einzubeziehen.
7. Die informelle Seiten des Lernens und des Kontaktes (Gesprächskreise, Feiern, Reisen) benötigen mehr Zeit und Raum.
8. Tätigsein und Körperlichkeit sind von großer Bedeutung. Auch für diese sind, neben den kognitiven Begabungen, Bewährungsfelder zu suchen und zu schaffen (vgl. Thimm 2000, S. 399).

Seine Forderungen sind Resultat der Auseinandersetzung mit politischen, soziologischen und psychologischen Theorien, die in der Praxis unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Schule umsetzbar sind. Der Umgang mit Schwierigkeiten und Störungen kann folglich nicht nur in der Hand einzelner Pädagogen liegen, vielmehr werden langfristig geplante Konzepte benötigt, die die genannten Punkte berücksichtigen.

Eine Verbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse und praktischem Tätigsein ist beispielsweise mit den Schulkonzepten nach Maria Montessori und der BIP-Kreativitätsschulen von Mehlhorn gelungen.

10.2 Konzept guter Praxis: Kreativitätsschulen

Das Konzept der Kreativitätsschulen nach Mehlhorn besteht darin, die Voraussetzungen für erfolgreiches und individuelles Lernen durch Kreativitätsförderung zu entwickeln. Kernziele des Schulkonzepts sind, die Begabungspotentiale eines jeden Kindes zu entwickeln, seine Stärken und Schwächen zu erkennen. Die Stärken sollen ausgebaut und die Schwächen geschlossen

werden. Die Kinder sollen sich allseitig entwickeln. Ein allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und damit auch die Entwicklung seiner Begabungspotentiale umfasst dabei sowohl die die kognitiven, die kommunikativen, musisch-ästhetischen, motorischen als auch die sozial-emotionalen Beziehungen zur Umwelt. Dazu ist es notwendig, Tätigkeitserfahrungen auf allen Gebieten sammeln zu können und Hemmnisse vor einzelnen Gebieten abzubauen (vgl. Mehlhorn 2001, S. 26ff.).

Die Organisation der Kreativitätsschulen ist diesen Zielen untergeordnet. Es wird an diesen Schulen in Kleingruppen mit maximal 10 Kindern gearbeitet. Die maximale Klassenstärke beträgt 20 Kinder. Bei kreativen Angeboten wird die Klasse in der Regel geteilt. Jeder Klasse sind 2 Klassenlehrer zugeordnet, wobei ein Lehrer über eine sozialpädagogische Zusatzausbildung verfügt. Durch diese Organisation ergeben sich kaum Unterrichtsausfälle. Die Hausaufgaben werden bereits in der Schule erledigt. So können die Familien die verbleibende Zeit des Tages mit selbst gewählten Aktivitäten ausfüllen und Eltern werden nicht in die Funktion des Nachhilfelehrers gedrängt. Die Schule versteht sich als Ganztagschule und hat von 7 bis 18 Uhr geöffnet. Die Kernarbeitszeiten an drei Wochentagen liegt in der Zeit von 8 bis 16 Uhr. An den beiden anderen Tagen ist sie etwas verkürzt, damit die Kinder außerschulischen Interessen und innerschulischen Projekten nachgehen können. Mehlhorn sieht die derzeitige Qualifikation der Lehrer für die Tätigkeit in seinen Schulen als unzureichend an und hat ein eigenes Fortbildungsprogramm zum Kreativitätspädagogen konzipiert. Dieses umfasst 1860 Stunden, welches fast 6 Semestern eines Studiums entspricht. Zudem sind die angestellten Pädagogen zur Weiterbildung verpflichtet. Diese sind auch für die Gestaltung der Freizeit verantwortlich. Für die höheren Klassenstufen wird in Zusammenarbeit mit externen Spezialisten ein differenziertes und leistungsadäquates Angebot vorgehalten. Es wurde auch ein spezielles Komplexprogramm entwickelt, welches in modifizierter Weise in allen Einrichtungen vom Kindergarten bis zum Gymnasium angeboten wird bzw. integraler Bestandteil des Entwicklungskonzeptes ist. Um alle Begabungsdimensionen anzusprechen und zu entfalten, werden allen Kindern folgende Tätigkeitsangebote unterbreitet: Schachspielen, Computerarbeit vom kreativem Gestalten bis

zum Programmieren, Förderung des kreativen Sprachgebrauchs und des kreativen Schreibens, verschiedene Sprachenangebote zur frühen Sensibilisierung für fremde Sprachen, darstellendes Spiel und Theater, Tanz und Bewegung, Gestalten und Malerei, elementare Musikerziehung und Rhythmik sowie das Erlernen eines Musikinstrumentes. Diese Angebote sind nicht auf fachspezifische Ziele beschränkt, sondern fließen in jeglichen Unterricht und die Lehrplangestaltung ein (vgl. Mehlhorn 2001, S. 38ff.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Konzept, seine organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung wegweisend für die Schulentwicklung der öffentlichen Schulen sein kann (und muss). Es ist nicht nur eine Idee oder ein theoretisches Konzept, sondern bereits gelebte Praxis. Obwohl der Besuch dieser Einrichtungen auf privater Finanzierung beruht, erfreuen sich diese eines regen Zuspruchs. Dieses Konzept ist für alle Kinder geeignet, weil es in seinen Mittelpunkt nicht die Defizite, sondern die Kinder mit ihren Stärken und ihren Schwächen stellt. Dieses Konzept und seine Praxis benötigt keine Kategorien und Stigmatisierungen, denn die individuellen Erfordernisse werden nicht als besondere Bedarfe herausgestellt, sondern finden als Normalfall von Anfang an Berücksichtigung.

Zur Umsetzung des Konzepts bedarf es veränderter Rahmenbedingungen (Ganztagsschulbetrieb) und Kompetenzen der Fachkräfte sowie Vernetzung und Kooperation mit anderen Professionen.

10.3 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrern

Wenn Integration und Inklusion keine leeren Worthülsen werden sollen, muss die Idee einen Einfluss auf die Handlungsebene haben. So muss die Lehrerbildung für ein „Allgemeinbildendes Schulwesen ohne Aussonderung“ reformiert werden (vgl. Bews 1992, S. 59)

Was kann die Lehrer- und Erzieherausbildung in diesem Zusammenhang leisten? Es werden ideale Lehrkräfte erwartet, die die Kinder und Jugendl-

chen in optimaler Weise entwickeln und fördern, den perfekten Unterricht halten, sich stets kollegial geben, lebenslang Innovativität beweisen, Kompetenzen in den neuesten didaktischen Trends besitzen, einen guten Umgang mit den Eltern pflegen, die Kinder dort abholen, wo sie stehen, schwierige Fälle kompetent lösen und nie ihrer Arbeit überdrüssig werden. Die Kritik der 90er Jahre an der Lehrerbildung stellt den Wissenschaftsbezug der Ausbildung in Frage. Sie argumentiert, dass mit dieser Orientierung der Praxisbezug der Berufsvorbereitung nicht ausreichend gegeben sei. Es wird vorgeschlagen, dass man diesen Mangel durch Erhöhung der Praktika ausgleichen könne und damit eine bessere Vorbereitung auf die erwartbare Realität erzielen würde (vgl. Oelkers 2000, S. 129).

Im Bezug zu Lernproblemen gibt Bews (1992) zu bedenken, dass nur ein Lehrer bzw. Erzieher, der selbst gelernt hat, mit anderen zu kooperieren und sensibilisiert ist für das Entstehen von Lernproblemen gelingendes Lernen vorbereiten und unterstützen kann. Vor diesem Hintergrund und dem Prinzip von Teamteaching muss eine pädagogische Fachkraft über kommunikationstheoretisches Wissen und über gruppendynamische Prozesse verfügen (vgl. Bews 1992, S. 59f.).

Diese kurze Darstellung soll als Problemaufriss genügen und damit auf die organisatorischen und konzeptionellen Ressourcen der Ausbildung verweisen.

10.4 Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern

Lehrer und Eltern sollten sich gegenseitig als Bündnispartner in der Entwicklung und Begleitung der Kinder sehen und sich nicht durch gegenseitige Zuschreibungen und Vorwürfe den Zugang zueinander zu versperren. Nur wenn beide Systeme miteinander kooperieren, ist eine entwicklungsfördernde Umwelt gegeben bzw. steigert sich das entwicklungsfördernde Potential der beiden Lebensbereiche. Voraussetzungen sind dabei gegenseitiges Vertrauen, eine positive Orientierung und ein gemeinsames Ziel (vgl. Bron-

fenbrenner 1981, S. 205). Die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit im Rahmen einer Ganztagschule sind vielfältig und wurden bereits an anderen Stellen angedeutet.

Im Bezug zu Lernproblemen sind durch die pädagogischen Kräfte auch Aufklärungs- und Beratungsangebote zu leisten. Bews (1992) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Lehrer mit dieser Aufgabe neben der Arbeit in der Klasse überfordert sind (vgl. Bews 1992, S. 28). Dieser Position ist zuzustimmen und auch wieder nicht. Unter den gegenwärtigen Bedingungen stehen den Lehrkräften zeitlich wenige Ressourcen zur Verfügung. Solche Angebote sind zudem sehr stark vom Engagement und der Kompetenz der Lehrkräfte abhängig. Ein Lehrer sollte aber über ein Basiswissen zur Thematik von Lern- und Verhaltensproblemen verfügen, welches er gerade auch für die eigene Arbeit und Reflexionen benötigt. Auch in der Situation von Elterngesprächen ist dieses Wissen unentbehrlich. Andererseits können Angebote in Form von Elternweiterbildungen (auch zu anderen Themen) eine denkbare Aufgabe von Schulsozialarbeit darstellen und als unterstützende Maßnahme von ihr geleistet werden.

Schule ist im „Normalfall“ für die Eltern kein Aufenthaltsort. Auch liegen den Elterngesprächen in der Regel problematische Inhalte zugrunde. Der direkte Kontakt der Schule und der Eltern besteht während der seltenen Elternabende, die sich meist auf den Austausch von organisatorischen Inhalten beschränken. Die Potentiale der Elternarbeit liegen nicht nur in der Begleitung bei Wandertagen. Hier sind andere Formen der Mitarbeit zu entwickeln, anzubieten und zu etablieren. Die Schule sollte Anlässe gemeinsamer Begegnung anbieten, um für Eltern ein „neuer“ Ort der Begegnung zu sein bzw. zu werden (vgl. Flad/Bolay 2007, S. 65)

11 Herausforderung an Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist eine besonders intensive und wirksame Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die sich in der Praxis bewährt hat. In der Perspektive ist gerade diese Form der Kinder- und Jugendhilfe von zentraler Bedeutung bei der Weiterentwicklung dieser Kooperation. Ziel dabei ist es, ein verlässliches Gesamtsystem von Bildung, Betreuung und Erziehung zu entwickeln (vgl. Mack 2007, S. 11ff).

11.1 Schulsozialarbeit als Kooperationspartner von Schule

Rademacker (2001) stellt den Auftrag von Jugendhilfe im Zusammenhang der oben beschriebenen Praxis folgendermaßen dar: „*Wenn sich diese betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihre Familien schon selbst nicht gegen diese Praxis sozialer Ausgrenzung wehren können, dann muss Jugendhilfe sich zu deren Anwalt machen und hier sowohl praktisch als auch politisch intervenieren und – wo immer sinnvoll und zweckmäßig - ihre Unterstützung anbieten, um die Voraussetzungen dieser Kinder und Jugendlichen für einen Erfolg versprechenden Schulbesuch zu verbessern*“ (Rademacker 2001, S. 17). Diese Haltung kann für einzelne Schule sehr unbequem werden.

Der Umgang mit Heterogenität, die Sicherung von Teilhabe und Schulerfolg gestaltet sich als Herausforderung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Auch der eingeschlagene Weg einer Neuausrichtung der Schule als Ganztageseinrichtung verlangt nach verstärkter Zusammenarbeit beider Systeme. Diese Neuausrichtung zeichnet sich u. a. durch folgende Merkmale aus: Ganzheitlichkeit in Bezug auf Bildung, Öffnung in die Sozialräume, Rhythmisierung des Schulalltags, Etablierung von Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Zeller 2007, S. 7).

11.2 Ziele der Kooperation

Die Ziele der Neuausrichtung und damit auch der Kooperation sind, verbesserte Lernbedingungen für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen, durch ein öffentliches Betreuungsangebot die Familien zu entlasten, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen, Schulschwierigkeiten und herkunftsbedingte Benachteiligungen zu verringern sowie das Potential für die Teilhabe am Arbeitsmarkt zu fördern. Den Kindern soll mehr Zeit zum Lernen zur Verfügung stehen und vielfältige Lernangebote unterbreitet werden. Der Schulalltag soll demnach den Bedürfnisse der Kinder besser gerecht werden und mehr Selbstbestimmung ermöglichen, die ganzheitliche Bildung fördern, Benachteiligungen abbauen und familienfreundlich gestaltet sein (vgl. Mack 2001, S. 16).

11.3 Bereiche der Kooperation

Diese Ziele und die gegenwärtigen Bedingungen der Schule, die ein eigenständiges Angebot nicht leisten kann, lassen den Einbezug der Jugendhilfe unerlässlich erscheinen. Denn gerade die Jugendhilfe verfügt über ein breites Spektrum an Konzepten, Leistungen und Handlungsansätzen, die dafür benötigt werden. Das Leistungsangebot von Schulsozialarbeit verbindet dabei verschiedene Leistungen der Jugendhilfe miteinander (Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung) und ist mit diesem Angebot im Alltag von Kindern und Jugendlichen ständig präsent und unkompliziert erreichbar. Die Schulsozialarbeit eröffnet damit Zugänge zum Leistungsangebot der Jugendhilfe und erweitert deren präventive und integrative Handlungsmöglichkeiten. Folgende Angebote können mit unterschiedlicher Reichweite (Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit, schulbezogene Angebote, Gemeinwesenarbeit) stattfinden:

1. Die Aufgabenbereiche der Jugendarbeit können u. a. die kulturelle Jugendarbeit, geschlechterbezogene Arbeit, Sport, Abenteuerpädagogik und Hausaufgabenhilfe umfassen. Die Jugendberatung ist ein

wichtiges Angebot hinsichtlich der eigenen Lebensthemen und Sinnfragen.

2. Dem Bereich der Jugendsozialarbeit sind die Leistungen und Angebote der Gewaltprävention, Mediation, Prävention von Schulversäumnissen und Schulverweigerung und Berufsvorbereitung zugeordnet.
3. Der Leistungskatalog der Kindertagesbetreuung richtet sich an alle Kinder und beinhaltet eine individuelle Förderung in Verbindung mit Lernangeboten, die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, der Lernwelten in der Schule und der Freizeitgestaltung.
4. Hilfen zur Erziehung umfassen Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit und Tagesgruppen. Jugendhilfe kann in Kooperation mit der Schule im außerschulischen Bereich, im Unterricht, im Bereich der Versorgung und Betreuung psychosozialer Dienstleistungen Angebote unterbreiten (vgl. Mack S. 17).

11.4 Anforderungen an das Jugendhilfepersonal

Die Arbeit in vernetzten und flexiblen Strukturen erfordert eine breite Fachkompetenz im Hinblick auf verschiedene Methoden und Arbeitsstile sowie die Bereitschaft, zu unterschiedlichen Zeiten zu arbeiten. Das Ziel, bedarfsorientiert zu arbeiten und die Vielschichtigkeit der Problemlagen erfordert eine ganzheitliche Analyse und die Fähigkeit, Teillösungen koordinieren zu können. Im Zuge des Hilfeplanverfahrens ist zu prüfen, wo die einzelnen Aufgaben und Möglichkeiten in der Kooperation mit der Schule liegen. Intervenierende Aspekte sollten zugleich als Anfang präventiver Arbeit gesehen werden. Dabei ist die Mitarbeit der Lehrkraft von entscheidender Bedeutung, die diese Arbeit in ihren Unterricht einfließen lassen sollte. Schulsozialarbeit kann durch ihre Arbeit lediglich Impulse geben und Veränderungsprozesse anstoßen (vgl. Flad/Bolay 2007, S. 61).

11.5 Finanzierung der Kooperation

Die Weichen für zukünftige Entwicklungen scheinen gestellt. Der Ausbau und die Weiterentwicklung der Ganztagsbetreuung wurde im Zeitraum von 2003 bis 2007 mit dem Investitionsprogramm "Zukunft, Bildung und Betreuung" (IZBB) durch die Bundesregierung finanziell gefördert. An diese Förderung wurden konzeptionelle Bedingungen (unterrichtsbezogene Ergänzung am Nachmittag, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung) geknüpft, die von der Schule nachgewiesen werden mussten. Die Ausgestaltung der Angebote übernahmen zu einem Teil die Lehrkräfte und zum anderen Teil wurde der personelle Bedarf durch außerschulische Träger und Einrichtungen abgedeckt. Die Kommunen und Länder hatten dabei die Kostenübernahme für die personelle und sächliche Ausstattung zu tragen (vgl. Mack 2007, S.11ff.).

Die flächendeckende Einführung der Ganztagschulen bedeutet nach Auffassung einiger Stellungnahmen, dass mit erheblichen Folgekosten zu rechnen ist. Die Stellungnahme des Bundeselternrates andererseits weist darauf hin, dass Investitionen gesamtgesellschaftlich Folgekosten vermeiden könnten. Insgesamt sind die Überlegungen zur Kostenverteilung und Ausmaß interessengeleitet und noch nicht abgeschlossen (vgl. Zeller 2007, S. 8).

Kooperationsvereinbarungen werden als verbindliche Grundlage nicht überall abgeschlossen. Es wird in der Praxis durchaus auch auf schriftliche Vereinbarungen verzichtet. Eine Kooperation sollte aber perspektivisch auf einem ausgehandelten Rahmenvertrag basieren, der durch regelmäßige Planungstreffen seine Ergänzung findet. Dies ist sowohl im Hinblick gemeinsamer Verständigung über Ziele und Maßnahmen als auch zur Evaluation der Arbeit notwendig, die die Grundlage für Verhandlungen zur weiteren Finanzierung bilden. Die Finanzierung der Kooperation ist nicht gesichert (vgl. Flad/Bolay 2007, S. 55f.).

Zusammenfassung

Der Weg von der Legasthenie zum individuellen und erfolgreichen Lernen ist gegenwärtig noch beschwerlich und mit der Überwindung einiger Hürden verbunden. Denn das Lernen wird von vielen Faktoren beeinflusst, die sich lernförderlich bzw. entwicklungshemmend auf den Lernprozess auswirken können.

Bei einer Lernstörung (Legasthenie), hat sich das gesamte Wirkungsgefüge der Lernstruktur durch bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen (Faktoren) und ihren Wechselwirkungen zu einer negativen verändert. Aus der Betrachtung und Analyse lassen sich diejenigen Faktoren erkennen und ableiten, die in diesem Gefüge entwicklungshemmend wirken. Auf dieser Grundlage lassen sich Angriffspunkte für Veränderungen und Maßnahmen ableiten, die die gestörte Entwicklung positiv beeinflussen können.

Eine erste Hürde auf dem Weg ist eine Umwelt, die einen Veränderungsbedarf erkennt und bereit ist, ihre Ressourcen zu aktivieren. Hilfe und Unterstützung beim Überwinden einer negativen Lernstruktur können durch verschiedene Professionen geleistet werden. Die Eltern eines betroffenen Kindes benötigen im Veränderungsprozess Rat, Informationen und Möglichkeiten für eigene Reflexionen im Umgang mit Schwierigkeiten. Ihnen kommt im Beziehungsdreieck und im Aufbau einer positiven Lernstruktur eine besondere Stellung zu. Sie sind maßgebliche Einflussfaktoren, wenn es darum geht, die Selbstwertstruktur des Kindes aufzubauen. Die Angriffspunkte bei dem Kind für Veränderungen der Lernstruktur gestalten sich vielfältig, sind aber erst auf der Grundlage einer stabilen Beziehung zu einer Person außerhalb des Wirkungsgefüges möglich. Diese Beziehung birgt eine entwicklungsfördernde Dimension. Eine professionelle Hilfe erfordert eine hohe fachliche Kompetenz in der Diagnostik, Förderung und therapeutischen Behandlung. Die Förderung sollte so schnell, wie möglich erfolgen und dabei die Grundsätze der Motivation beachten. Ziel aller Bemühungen sollte der Aufbau einer positiven Lernstruktur sein.

Die Herausforderungen der Schule bestehen darin, individuelles Lernen zu ermöglichen und sich mit der Heterogenität ihrer Schüler auseinanderzusetzen. Der Vielfalt des Lernens und den möglichen Schwierigkeiten im Lernen begegnet das Schulsystem mit Stigmatisierungen und Selektion. Dieser Umstand kann sich negativ auf das Selbstwertgefühl und damit auf die Lernstruktur des Kindes auswirken. Diese Prozesse können als Behinderung der gesunden Entwicklung des Kindes interpretiert werden. Somit kann festgestellt werden, dass Schule ihren Auftrag die Grundlagen für Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit im Fall von Lernstörungen nicht entsprechend nachkommt.

Die Analyse der Bedingungen und Wechselwirkungen des Lernens ließ folgende Potentiale von Schule erkennen: die gängige Unterrichtspraxis und allgemein die Lern- und Beziehungskultur sind zu überdenken. Ein weiteres Potential der einer lernförderliche Schulentwicklung wird in einer kooperativen Praxis mit der Jugendhilfe gesehen. Bereits bewährte und in der Praxis etablierte Konzepte konnten zeigen, dass eine Entwicklung und Veränderung schulischer Wirklichkeit möglich ist. Zur Umsetzung neuer Konzepte erfordern demnach veränderte Sichtweisen, kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern und mit außerschulischen Institutionen und interdisziplinäre Arbeit der Professionen sowie veränderte Rahmenbedingungen. Zum gelingenden Umgang mit Heterogenität kann Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit beitragen - vor allem auch in Bezug auf das Projekt der Ganztagsschule. Die Profession der Schulsozialarbeit kann in entscheidender Weise für die Verbesserung der Lernbedingungen und ganzheitlicher Bildung beitragen.

Fazit

Im Zuge unserer schnelllebigen Wissensgesellschaft und deren erhöhten Leistungsanforderungen ist von immenser Bedeutung, schriftliche Informationen schnell erfassen können. Schreiben und vor allem Lesen zu können, sind damit wichtige Grundvoraussetzungen zur Teilhabe an der Gesellschaft und notwendig für jegliche spätere berufliche Praxis. Der (Grund-) Schule obliegt die Aufgabe diese grundlegenden Techniken zu vermitteln und zu festigen. Doch gibt es Kinder, die große Schwierigkeiten bei der Aneignung des Schriftspracherwerbs haben. Diese Schwierigkeiten werden durch zahlreiche Wirkfaktoren verursacht, die miteinander in Wechselbeziehungen und Kreisläufen miteinander verbunden sind. Mit dem vorgestellten Modell von Betz und Breuninger lässt sich die gesamte Lernstruktur abbilden und Angriffspunkte für eine Veränderung derselben ableiten. Entsprechend kann eine Veränderung der Situation nur auf der Grundlage einer differenzierten Analyse erfolgreich sein. Förderungs- und Interventionsbemühungen und Therapie können somit nur einen Teil der Maßnahmen abbilden. Vielmehr ist der Blick im Bedingungs- und Wirkungsgefüge auf die soziale Umwelt zu richten. Hier liegt enormes Potential, um Schwierigkeiten zu verringern und individuelles Lernen zu ermöglichen. Wenn das Wirkungsgefüge einer negativen Lernstruktur in Richtung einer positiven verändert werden konnte, wird es das Symptom der Legasthenie nicht mehr geben und erfolgreiches Lernen möglich.

Die Schulsozialarbeit - als soziale - Maßnahme, wird durch ihre Verortung in der Schule, ihres Auftrages, Methoden und Kompetenz als geeignete Profession erachtet, die die notwendige Begleitung und Unterstützung des betroffenen Kindes und seiner Eltern und der Schule bieten kann.

Literaturverzeichnis

- Angermeier, M. (1974): Sprache und Konzentration bei Legasthenie. Göttingen
- Angermeier, M. (1976): Legasthenie. Frankfurt
- Betz, D./Breuninger H. (1987): Teufelskreis Lernstörung. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. München. 2. Auflage
- Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 4.12.2003
- Bews, S. (1992): Integrativer Unterricht in der Praxis. Innsbruck
- Brackmann, A. (2006): Jenseits der Norm - hochbegabt und hoch sensibel?. Stuttgart. 3. Auflage
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München
- Breuer, H. (1999): Sprachwahrnehmungsdefizite für das Lesen- und Schreibenlernen. In: Internationale Frostig-Gesellschaft (Hrsg.): Prävention von Lern- und Verhaltensstörungen im Kindergarten- und frühen Schulalter. Dortmund. S.35-55
- Breuer, H./Weufen, M. (1978): Gut vorbereitet auf die Schule? Berlin
- Breuninger, H./Betz, D. (1991): Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese-Rechtschreibschwäche. 4. Auflage. Weinheim
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Bühler-Niederberger, D. (1991): Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen
- Dehn, M. (2006): Zeit für die Schrift. Lesen lernen und Schreiben können. Lernprozesse, Unterrichtssituation, Praxishilfen. Berlin. 5. Auflage
- Dummer-Smoch, L. (1989): Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Hilfen für Eltern und Lehrer legasthenischer Kinder. München
- Eggert, D. (1971): Zum Begriff der Legasthenie. In: Schwartz, E. (Hrsg.) Legasthenie – ein pädagogisches Problem. Frankfurt am Main. S.16-18
- Einsiedler, W. (2000): Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule. In: Kahlert, J./Inckemann, E./Speck-Hadam, A. (Hrsg.): Grundschule: Sich Lernen leisten. Neuwied. S.37-49
- Elternbrief einer Mutter an den Landesverband Mecklenburg-Vorpommern Legasthenie e.V. (1996): Bericht einer Mutter. In: Kultusministerium Meck-

lenburg-Vorpommern (Hrsg.): Hilfe zur Selbsthilfe. Beratung, Diagnostik und Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Parchim. S. 72-73

Flad, C./ Bolay, E. (2007): Praxisentwicklungen in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Band 6. Baltmannsweiler. S. 45-74

Gardyan, H.-J. (2001): Beobachtungen zum Leistungsverhalten hochbegabter Schülerinnen und Schüler an der CJD Jugenddorf- Christophorusschule Königswinter. In: Forum Bildung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forums Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn. S. 154-167

Grisseman, H. (1980): Klinische Sonderpädagogik am Beispiel der psycholinguistischen Legasthenietherapie. Ein pädagogisch-therapeutisches Lehrbuch. Bern

Grisseman, H. (1989): Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern

Grisseman, H. (1990): Förderdiagnostik von Lernstörungen: Zusammenarbeit zwischen kinderpsychiatrischen, psychologischen und pädagogisch-therapeutischen Fachkräften am Beispiel der Legasthenie. Bern

Grisseman, H. (1996): Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb: Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern

Hössl, A./ Vossler, A. (2006): Bildungsverläufe und Belastungen aus Sicht von Kindern und Eltern. Bad Heilbrunn

Klauer, K.J. (2003): Über internationale Entwicklungstendenzen sonderpädagogischer Diagnostik unter förderdiagnostischem Aspekt. In: Ricken, G./ Fritz, A./ Ch. Hofmann (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich

Klicpera, Ch./ Schabmann, A./ Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München

Kornmann, R. (2003): Zur Entwicklung sonderpädagogischer Handlungskonzepte im Zuge der Bildungsreform der 60er Jahre. In: Ricken, G./ Fritz, A./ Ch. Hofmann (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich

Kossow, H.J.: (1991): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese- und Rechtschreibschwäche. Berlin

Leitner, W./ Ortner, A./ Ortner, R. (2008): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. 7. Auflage. Weinheim

Mack, W. (2007): Perspektiven der Ganztagschule, Herausforderungen und Chancen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Band 6. Baltmannsweiler. S. 11-22

Malmquist, E./ Valtin, R. (1974): Förderung legasthenischer Kinder in der Schule. Weinheim

Mehlhorn, H.-G. (2001): Begabungsentwicklung durch Kreativitätsförderung in Kindergarten und Schule. In: Forum Bildung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forums Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn. S. 22-44

Müller, R. (1990): Frühbehandlung der Leseschwäche. Diagnose, Behandlungsplan und Weckung von Leseinteresse in den Anfangsklassen. 3. Auflage. Weinheim

Myschker, N. (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart

Oelkers, J. (2000): Was kann Lehrerbildung leisten? Perspektiven für eine optimierte Ausbildung von Lehrern. In: Kahlert, J./ Inckemann, E./ Speck-Hadam, A. (Hrsg.): Grundschule: Sich Lernen leisten. Neuwied. S. 129-140

Oerter, R. (1987): Der ökologische Ansatz. Kap. 2. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. überarb., erw. Auflage. München

Platzer, S. (2001): Beratung und Begleitung- zwei Kernkompetenzen von Schule. In: Forum Bildung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forums Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn. S. 199-202

Rademacker, H. (2001): Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. In: Kantak, K. (Hrsg.): Schulsozialarbeit: Soziale Arbeit am Ort der Schule. Potsdam, S. 9-29

Schäfer, M./ Albrecht, A. (2004): „Wie du mir, so ich dir?“ Prävalenz und Stabilität von Bulling in Grundschulklassen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 51, S. 136-150

Schenk-Danzinger, L. (1974): Legasthenie und Linkshändigkeit. Studententexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Wien und München

Schenk-Danzinger, L. (1991): Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. 2. Auflage. Weinheim

Schröder, U. (2003): „...für unsere Schule passend“ – Historische Ansätze zur Diagnostik der der `Lernbehinderung`. In: Ricken, G./ Fritz, A./ Ch. Hofmann (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich

Sommer-Stumpfenhorst, N. (1992): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden: Von der Legasthenie zur LRS. 2. Auflage. Frankfurt am Main

Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. neu bearb. Auflage. München

Steinhausen, H.-Ch. (1992): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. Berlin

Thimm, W./ Funke, E.H. (1980): Soziologische Aspekte der Lernbehinderung. In: Kanter, G./ Speck, O. (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. IV. Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin

Thimm, W. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster

Tschira, A. (2005): Wie Kinder lernen – und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess. 2. überarb. Auflage. Heidelberg

Walter, J. (1996): Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche: Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden. Göttingen

Warnke, A./Hemminger, U. /Roth, E./Schneck, S. (2002): Legasthenie-Leitfaden für die Praxis. Göttingen

Werning,R./ Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München

Wiere, A. (2007): Umgang mit Heterogenität. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Band 6. Baltmannsweiler. S. 81-98

Zeller, Maren (2007): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Band 6. Baltmannsweiler. S. 1-9

Internetquelle:

- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. Dezember 2003

Aufruf: 25.10.2009

- Kretschmann, R. : Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. home.acor.der.../st%F6rungen%20beim%20Schriftspracherwerb.pdf.

Aufruf: 5.09.2009

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur auf der Grundlage der angegebenen Quellen angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in dieser Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

.....

Teetzleben, den 23.12.2009