

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort zur 3. Auflage	.....	9
Vorwort zur 1. Auflage	.....	9
1	Einführung in den Problembereich der	
	Lese-Rechtschreibschwäche	11
1.1	Lese-Rechtschreibschwäche und psychoreaktive Symptomatik	11
1.2	Der Legastheniebegriff – ein Suchauftrag	14
1.3	Neuropsychologische Aspekte der Lese- Rechtschreibschwäche	18
1.4	Spezifische Funktionsstörungen einer Lese- Rechtschreibschwäche	21
1.5	Die Lautschrift und ihre objektiven Schwierigkeiten	25
1.5.1	Die Lautschrift	25
1.5.2	Laut-Buchstabenzuordnung	26
1.5.3	Identifikation von Buchstaben	26
1.5.4	Lautfolge und Wortbild	28
2	Lesefehler und Lesetests	31
2.1	Fehleranalyse einiger Lesetests	33
2.1.1	Bremer Lesetest	33
2.1.2	Tests zum sinnverstehenden Lesen	33
2.1.3	Diagnostische Bilderliste	34
2.1.4	Zürcher Lesetest	35
2.1.5	Diagnostischer Lesetest zur Früherkennung einer Lese- Rechtschreibschwäche	37
2.1.6.	Tests zur Feststellung einer Lese-Rechtschreibschwäche	39
2.2	Diagnostische Grenzen von Lesetests	40
2.3	Lesefehler versus Verlesungen	41
2.4	Das Problem der Buchstaben-Laut-Verbindung	45
3	Die Lautschrift	49
3.1	Phonem und Graphem	50
3.2	Sprechorgane	51
3.3	Die Akustik der Sprache	52
3.4	Die Sprachlaute im Einzelnen	53
3.4.1	Lautvariationen	53
3.4.2	Vokale und Konsonanten	54
3.4.3	Die Vokale	55
3.4.4	Die Diphthonge	59
3.4.5	Die Konsonanten	60
3.4.5.1	Die Verschlusslaute	61
3.4.5.2	Die Nasallaute <i>m, n, ng</i>	64
3.4.5.3	Der Laterallaut /	65

3.4.5.4	Der Zitterlaut <i>r</i>	66
3.4.5.5	Die Reibelaute <i>f, w, s, j, ch, sch</i>	67
3.4.5.6	Der Öffnungskonsonant <i>h</i>	68
3.4.5.7	Zusammenfassung zur Bildungsweise der Konsonanten	68
3.4.5.8	Anmerkungen zu Konsonantenverbindungen	69
3.5	Akzent	70
3.5.1	Der Wortakzent	70
3.5.2	Differenzierungsfähigkeiten für die Lautsprache	73
4	Der Leslernprozess	77
4.1	Momente des Leseprozesses	77
4.2	Lesenlernen – ein Entwicklungsmodell	78
4.3	Lesen als Abstraktionsprozess	79
4.4	Bedingungen für das Lesenlernen	82
4.5	Die Laut-Buchstaben-Verbindung	82
4.6	Die Segmentierung im Leslernprozess	84
4.7	Die Augenbewegung beim Lesevorgang	89
4.8	Die Bildung des phonematischen Gehörs	91
4.9	Die funktionale Nutzung des Schreibens	93
4.10	Verbesserung des Lesens durch Sprachkompetenz	94
5	Ganzheitsmethode und synthetische Methode – kritische Auseinandersetzung	97
6	Der Aufbau des lauttreuen Lesematerials	105
6.1	Abfolge von Buchstaben und Lauten	105
6.2	Die Wortsegmente im Leselehrgang	107
6.2.1	Die Buchstabengruppen	108
6.2.2	Die Signalgruppen	108
6.2.3	Die Morpheme	109
6.2.4	Silben	109
6.2.5	Merkwörter	109
6.3	Die Reihenfolge der Segmente – verschiedene Auffassungen ..	110
6.4	Buchstaben- und Segmentfolge in den Lauttreuen Leseübungen	112
6.4.1	Das Problem der Lauttreue von Buchstaben und Laut	112
6.4.2	Lauttreue Wörter aus dem Grundwortschatz	116
6.4.3	Lauttreue Wörter aus dem Grundwortschatz nach Merkmalsgruppen	122
6.4.4	Reihenfolge der Buchstaben und Segmente der Lauttreuen Leseübungen	130
6.5	Druckschrift oder Schreibschrift?	136
6.6	Leseübungen und Bilder	136

7	Pädagogische und heilpädagogische Prinzipien bei der Behandlung einer Leseschwäche	139
7.1	Lesefehlerbeobachtung als Diagnose-Therapie-Einheit	139
7.2	Sprachheilpädagogische Hilfen bei der Lautbildung	139
7.3	Isolierung von Leseschwierigkeiten	140
7.4	Grundsatz der anfänglichen Unterforderung	141
7.5	Lesemotivation und Lesen	142
7.6	Pädagogische und heilpädagogische Grundsätze und Verhal- tensweisen	142
8	Beispiele für lauttreue Leseübungen	145
8.1	Übungen zu den Einzellauten	145
8.1.1	Das Anlautverfahren	145
8.1.2	Die direkte Demonstration	146
8.1.3	Lautieren statt buchstabieren	147
8.1.4	Lautdifferenzierung durch Artikulationskontrolle	148
8.1.5	Lautdifferenzierung durch Oppositionsübungen	149
8.1.6	Übungen zur Buchstabenverwechslung	149
8.2	Übungen zu Silben und Wörtern	150
8.2.1	Das Zusammenschleifen von Lauten	150
8.2.2	Das Leseband	151
8.2.3	Übung mit chinesischen Wörtern	152
8.2.4	Silbenblock	153
8.2.5	Silbentreppe	153
8.2.6	Silbenlesen und Betonung	154
8.2.7	Der Lautier- und Bautext	156
8.2.8	Übungen zum Umstellungsfehler	156
8.2.9	Optisches Herausheben der Übergangskonsonanten	157
8.2.10	Analogie-Übungen	157
8.3	Übungen zur Wortstruktur	159
8.3.1	Wortaufbauübungen	159
8.3.2	Übung zu wiederkehrenden Silbensegmenten und Signalgrup- pen	160
8.3.3	Reimwörter	161
8.3.4	Zauberwörter	161
8.3.5	Übungen zur Morphemsegmentierung	161
8.3.6	Wortübungen zur Verbesserung der Leseerwartung	163
8.4	Übungen zu Sätzen	164
8.4.1	Ein-Wort-Zeile	164
8.4.2	Worttreppe als Satzform	164
8.4.3	Überschau-Zeile	165
8.4.4	Die Satzpyramide	165
8.4.5.	Die Sinnschrittgliederung	166

8.4.6	Wortumstellungen in Sätzen	166
8.4.7	Umformung der Sätze	167
8.4.8	Übungen mit Gelenkwörtern	167
8.4.9	Segmentierung in Sätzen	168
8.4.10	Satz- und Textübungen zur Verbesserung der Leseerwartung .	168
Nachbemerkung	.....	170
Anmerkungen	.....	171
Literaturverzeichnis	.....	179

Vorwort zur 3. Auflage

Seit einigen Jahren hat sich für Lehrer und Therapeuten, die mit leseschwachen Kindern arbeiten, die Lautanalyse für den Erstleseprozess als wichtige Lesestrategie erwiesen. Das zeigt sich daran, dass sich das Angebot von Übungsmaterialien, die nach lauttreuen Gesichtspunkten erstellt wurden, vermehrt hat. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Leserechtschreibschwäche ist dieser Gesichtspunkt nicht mehr wegzudenken, und in den *Diagnostischen Rechtschreibtests (DRT1, 1990)* wird er zunehmend berücksichtigt.

Wir danken daher dem Verlag für seine Unterstützung durch diese Neuauflage.

Bonn, Oktober 1995

Uwe Findeisen, Gisela Melenk, Hedi Schillo

Vorwort zur 1. Auflage

Lesen lernen kann als der wichtigste Lernprozess der ersten Schuljahre bezeichnet werden.

Die Schulkinder müssen sich neben Deutsch auch in den Schulfächern Sachkunde, Mathematik, Religion u.a. zahlreiche Aufgaben und Inhalte durch Lesen aneignen.

Ein Kind, das nur schwierig oder gar nicht lesen lernt, wird zwangsläufig und sehr schnell zu einem schlechten Schüler.

Es wäre falsch, eine Leseschwäche als 'persönliche Eigenschaft' wie zum Beispiel Dummheit, Faulheit oder Desinteresse des Kindes anzusehen.

Die alphabetische Lautschrift selbst enthält nämlich „objektive Schwierigkeiten“, an denen Kinder beim Lesenlernen scheitern können. Die Analyse der Lautschrift zeigt u.a.,

- dass Buchstaben und Laute nur in lauttreuen Wörtern eindeutig zugeordnet werden können, in Wörtern mit Rechtschreibregeln dagegen nicht,
- dass Wörter nicht nur eine akustisch einfache Buchstaben- und Lautfolge wie in 'Tafel' haben, sondern eine komplizierte wie in 'Kragen', 'Dampf' und 'Krampf',
- dass die Klanggestalt und Betonung der Wörter z.B. durch Regeln der Dehnung und Dopplung bestimmt wird wie in 'Hö~~h~~le' und 'Hö~~l~~le'.

Das System der alphabetischen Lautschrift ist Grundlage für das Erkennen und Erklären der individuellen Lese- und auch Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern.

Lesefehler und Verlesungen lassen sich in das Sprachsystem einordnen. Um leseschwachen Kindern den Lernprozess zu erleichtern, sind folgende Stufen des Lesens u.a. zu beachten:

- Buchstaben und Laute müssen als akustisch-optische Einheiten verbunden werden,
- Buchstabengruppen, Silben und Morpheme müssen als Segmente für die Wortstruktur im Gedächtnis gespeichert werden,
- das Wortganze muss mit Hilfe der Segmentierung und Leseerwartung erfasst werden,
- Sätze und Texte müssen durch flexible Anwendung der Lesestrategien aller Lernstufen flüssig gelesen werden.

Wir plädieren aus sprachtherapeutischen Gründen dafür, bei der Wahl der Wörter zunächst nur lauttreues Wortmaterial zum Lesen zu benutzen. Dadurch wird das Lesen am Anfang nicht zusätzlich durch „Lesefallen“ von regelhaft geschriebenen Wörtern erschwert.

Zugleich ergibt sich der Vorteil, dass nach dem Maßstab der lauttreuen Wortstruktur ca. 50% des Grundwortschatzes der 1.-4 Klasse schon zu einem früheren Zeitpunkt gelesen werden kann. Dabei ist die Methode der Isolierung einer Leselernstufe wichtig, die zunächst einen Lernschritt stabilisiert und auf dieser Sicherheit aufbauend eine Lernstufe weitergeht.

Für das Erlernen der Rechtschreibung hat sich nach unseren Erfahrungen die Therapie-Methode nach *LARS* (LautAnalytischesRechtschreibSystem; vgl. Löffler/Meyer-Schepers: Richtig lesen und schreiben durch Lautanalyse) als erfolgreich erwiesen, weil sie sich konsequent am System der Lautsprache orientiert.

Kinder, die beim Lesenlernen in der Schule gescheitert sind und eine Leseschwäche oder Leseverweigerung zeigen, werden erst dann wieder Interesse und Freude am Lesen entwickeln, wenn man sich auf ihre Lernschwäche einstellt und auf die Stufen des Lesenlernens achtet.

Zu diesem Buch, das auch als Handbuch dient, liegen zwei kopierfähige Mappen „Lauttreue Leseübungen“ Teil I und II vor, die wir in langjähriger pädagogisch-psychologischer Betreuung von lese-rechtschreibschwachen Kindern erprobt und verbessert haben.

Unser Dank für Verbesserungsvorschläge und praktische Erprobung der Materialien gilt vor allem Flita Findeisen, Barbara Fußgänger, Michael Praß und allen Mitarbeitern im Institut für Legastheniker-Therapie in Bonn.

1 Einführung in den Problembereich der Lese-Rechtschreibschwäche¹

In Gesprächen mit Eltern und Lehrern kann man oft feststellen, dass die Schwierigkeiten, die Kinder beim Schreiben und Lesen in der Schule haben, vorschnell und einfach erklärt werden. Meistens enthalten solche Erklärungen wechselseitige Schuldzuweisungen. So sehen Eltern oft die Schuld in der Schule, beim Lehrer oder in bestimmten Methoden des Deutschunterrichts. Beim Lehrer gibt es Vorstellungen, dass Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben einfach faul seien, sich nicht richtig konzentrierten oder überfordert seien. Entsprechend sehen die Hilfestellungen für das Kind aus, die aus solch einer Vorstellung angeraten werden: es soll vermehrt üben. Der Übungsinhalt und die Übungsmethode werden unkritisch von der Schulmethode übernommen. Weder Lehrer noch Eltern fragen sich, ob diese Methode dem Entwicklungsgang des kindlichen Lernprozesses entspricht. Auch die Konsequenzen sind dann leider oft absehbar. Die negativen Erfahrungen des Kindes in der Schule werden durch das vermehrte Üben zu Hause in das Familienleben übertragen. Die Folge ist die Störung des Eltern-Kind-Verhältnisses in den verschiedensten Ausformungen.²

1.1 Lese-Rechtschreibschwäche und psychoreaktive Symptomatik

Leider ist aber auch die wissenschaftliche Erklärung der Lese-Rechtschreibschwäche nicht so eindeutig, dass alle Probleme theoretischer und praktischer Natur gelöst wären. Es gibt eine Vielfalt von Beschreibungen der Lese-Rechtschreibschwäche, die hier anzuführen zu weit ginge. Als Hinführung zum Thema ist eine eingrenzende Definition sinnvoll.

Die Lese-Rechtschreibschwäche ist ein „spezielles Versagen im Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung bei normaler oder im Verhältnis zu dieser partiellen Schwäche zumindest relativ besseren Intelligenz. Unter Versagen begreift man den Tatbestand, dass bei üblicher Beschulung (...) nur ungenügende Leistungen im Lesen oder in der Rechtschreibung, bzw. in beiden Fächern“ auftauchen.³

Das spezielle Versagen kann zunächst als Lernstörung gesehen werden, die wesentlich mit der Alphabetschrift zusammenhängt. Da eine durchschnittliche Intelligenz und eine normale Beschulung unterstellt wird, dürfen Lernstörungen beim Lesen und Schreiben, die in mangelnder Intelligenz oder mangelnder Ausbildung ihre Ursache haben, nicht mit einer Lese-Rechtschreibschwäche im engeren Sinne verwechselt werden.⁴

Das zweite Moment, das bei der Lese-Rechtschreibschwäche zu berücksichtigen ist, ist der innerpsychische Mechanismus, der mit der Lernstörung sich entwickelnden negativen Selbstbewertung. Diese wird wesentlich durch die Reaktionen der Umwelt (Schule, Elternhaus) bestimmt.

Man geht heute davon aus, dass die Lese-Rechtschreibschwäche ein Syndrom ist, das sich aus dem Zusammentreffen verschiedener charakteristischer Symptome ergibt. Die wichtigsten Symptome liegen in zwei Bereichen:

1. im Bereich der spezifischen Lernstörung bei der Aneignung der Laut-Buchstabenkombination, der Buchstabenkombinationen und der Schriftsprache insgesamt.
2. im Bereich der psychischen Abwehrreaktionen.

Als Symptome, die die Lernstörung betreffen, sind folgende zu beachten:

- starke Häufung aller Rechtschreibfehler über einen langen Zeitraum trotz schulischem ständigen Üben
- besondere Fehler bei der Übersetzung der Phoneme in Grapheme und umgekehrt, Auslassungen, Hinzufügungen, Verwechslungen, Umstellungen und Wortentstellungen
- Schwäche beim analytischen und synthetischen Operieren am Lautbild und am Schriftbild.

Unter die psychoreaktive Symptomatik⁵ können unter anderem folgende Verhaltensauffälligkeiten gefasst werden:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| – auffallende Kindlichkeit | – Unruhe und Nervosität |
| – Verträumtheit | – Schwankungen in der Stimmungslage |
| – Apathie | – Unkonzentriertheit |
| – Scheuheit und Ängstlichkeit | – Streitsüchtigkeit |
| – Schreckhaftigkeit | – gelegentliche Unehrllichkeit |
| – Empfindlichkeit und fehlende Gefühlsstabilität | – schwere Beziehbarkeit. |

Da wir den Schwerpunkt auf die Lernstörung legen und im weiteren Verlauf die emotionalen Störungen nur noch am Rande angesprochen werden, soll an dieser Stelle kurz auf den Zusammenhang verwiesen werden.

Der Zusammenhang von Lernstörung und psychoreaktiven Folgeerscheinungen soll hier nicht begründet werden. Das ist von anderen Autoren schon ausreichend gesehen.

Grissemann⁶ referiert fünf Modelle des Zusammenhangs von Lernstörung – Persönlichkeitsmerkmalen und Sozialsystem. Wir möchten hier nur auf die Vielfalt der Persönlichkeitsmerkmale aufmerksam machen, die mit einer Lernstörung in Zusammenhang stehen können.

1. Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinn:
Ängstlichkeit, Kontaktscheu, Depressivität, Infantilität, Unselbständigkeit, Verträumtheit, Reizbarkeit, Stimmungs labilität, verminderte Frustrationstoleranz und Trotz.

2. Motivation und Einstellung:
mangelnde Motivation zu sprachlichem Lernen, Misserfolgserwartung, Schul- und Lernunlust.
3. Kognitiver Verhaltensstil:
Impulsivität, Hastigkeit, Unselbständigkeit, geringe Ausdauer.

Nach Schenk-Danzinger kann man die Verhaltensauffälligkeiten legasthener Kinder in vier Reaktionszyklen gliedern:

1. Abwehr- und Ausweichmechanismen
Der Zwang, zu lesen und zu schreiben, verursacht intensives Unbehagen und führt zum Verweigern der Mitarbeit und zum Verweigern des häuslichen Übens. Die Folge ist die Minderleistung auch in anderen Fächern, für die ausreichende intellektuelle und geistige Voraussetzungen beim Kind vorhanden sind.
2. Kompensationsmechanismen
Da die eigene Leistung nicht das gewünschte Ansehen erreicht, versucht das Kind durch Verhalten auf anderen Gebieten Anerkennung zu bekommen. Es versucht es mit Clownerie, tollkühnem Verhalten, Prahlen, Wichtigtuerei und erhöhter Unfugbereitschaft.
3. Aggressivität und Feindseligkeit
Durch Misserfolgserlebnisse verursacht, wendet sich das Kind gegen die Lernsituation. Es wird streitsüchtig und angriffslustig gegenüber allen Hinweisen von Schülern oder Lehrern, die es nur als Störung und Missachtung seiner Persönlichkeit interpretiert. Es wird gegenüber geringsten Beeinträchtigungen unfolgsam, trotzig, störend und unruhig.
4. Angstvolles Sichzurückziehen
Der Legasthener erlebt sich als minderwertig, ist daher scheu, ängstlich, empfindlich, unruhig, stimmungslabil, weinerlich, deprimiert, apathisch, zieht sich in Tagträume zurück. Die Schulangst kann sich auch in psychosomatische Symptome umwandeln wie Erbrechen, Essstörungen, Schlafstörungen und möglicherweise erhöhte Krankheitsanfälligkeit.⁷

Betz/Breuninger legten ein Entwicklungsmodell vor, in dem sie den Zusammenhang von Lernstörung und psychoreaktiven Störungen folgendermaßen beschreiben:

1. *Stadium*: Ein Leistungsdefizit wird sichtbar. Der Schüler hat einen Lernschritt nicht verstanden. Die Aufarbeitung durch Wiederholung findet nicht statt.
2. *Stadium*: Der Schüler reagiert sozial auf seine Situation. Er beginnt, sich Erklärungen für sein Versagen zu bilden, die lernhemmend wir-

ken. Es bilden sich Verhaltensstörungen leichter Art, die ablenkenden oder abwehrenden Charakter haben.

3. Stadium: Erhebliche Lernlücken bestehen über einen längeren Zeitraum. Die Unsicherheit führt zu Konzentrationsstörungen. Schul- und Versagensangst zeigen sich und werden durch Kompensationsmechanismen überdeckt.

4. Stadium: Eine stabile negative Lernstruktur mit Misserfolgserwartung besteht. Das Legasthenie-Syndrom stabilisiert sich. Erhebliche Lernlücken und psychoreaktive Störungen sind nicht mehr zu trennen. Aggressivität oder angstvolles Sichzurückziehen werden je nach individueller Ausgangslage zu festen Verhaltensweisen des Lernens.⁸

Neben den Auswirkungen, die ein länger andauernder Misserfolg beim Erlernen des Lesens und Schreibens für den persönlichen Bereich der Kinder bedeutet, können auch weiter gehende Bereiche betroffen sein:

- im sozialen Bereich kann es vom Verlust des persönlichen Ansehens bis zur Ablehnung durch befreundete Kinder reichen,
- im familiären Bereich wird das Grundbedürfnis des Kindes nach Eingebundensein in die häusliche Gemeinschaft gestört,
- im schulischen Leistungsbereich können Leistungsblockaden auftauchen, die bis zum allgemeinen Leistungsrückgang führen.⁹

Da Kinder die gekennzeichneten Verhaltensweisen wie eine Art „schlechte Gewohnheit“ praktizieren, muss jede Hilfestellung für die Kinder, die Pädagogen/Psychologen durchführen, diese Verhaltensweisen berücksichtigen. Verhaltensänderungen können nur in einem emotional positiven Vertrauensverhältnis zwischen den Kindern und Pädagogen/Psychologen erreicht werden. Die Kinder müssen in eine Situation gebracht werden, in der sie wieder „Hoffnung auf Erfolg“ aufbauen können und so ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen stärken. Im Kapitel über Lesemotivation wird dieser Gesichtspunkt nochmals aufgegriffen.

1.2 Der Legastheniebegriff – ein Suchauftrag

Die Erklärung der Lese-Rechtschreibschwäche bei Schülern hat immer die auffälligen Fehlleistungen im Bereich des Lesens und Schreibens zum Ausgangspunkt.

Die Erklärung dieser Fehlleistungen sollte mit dem Begriff Legasthenie geleistet werden.

Auch in der Beratung von Eltern trifft man oft auf die Nachfrage, ob ihr Kind nun Legastheniker sei oder nur eine Lese-Rechtschreibschwäche habe. In diesem Fall wird ebenso von den Eltern angenommen, dass mit der Benen-

nung der unterdurchschnittlichen Lese-Rechtschreibleistung als Legasthenie eine oder die Ursache gefunden sei.

Angesichts des heutigen Wissenstandes über die Lese-Rechtschreibschwäche kann man aber davon nicht ausgehen.

An dieser Stelle soll kein Überblick über die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussionen gegeben werden. Gute Zusammenfassungen dazu findet man bei Rathenow/Vöge und bei Schenk-Danzinger.¹⁰

Im Folgenden soll nur einiges über die Aussagekraft und Benutzung des „Legasthenie“-Begriffs gesagt werden.

Der Übergang von den auf der Symptomebene jeweils zu beobachtenden Fehlleistungen lese-rechtschreibschwacher Kinder zur Annahme einer zugrunde liegenden spezifischen *Unfähigkeit* ist aber prinzipiell problematisch, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Man kann an einer oder mehreren spezifischen Unfähigkeiten des Legasthenikers nur festhalten, wenn als Vergleichsmaßstab zur Bewertung seiner kognitiven Leistungen erneut die sog. „normale“ kognitive Entwicklung herangezogen wird, die in der Schule gefordert wird, die aber nichts „Normales“ an sich hat, sondern Resultat gesellschaftlicher Normen und schulischer Erwartungen ist.
2. Dass die Schwierigkeiten der Legastheniker, zum „altersgemäßen“ Zeitpunkt die Lese- und Rechtschreibfähigkeit erfolgreich zu erwerben, nicht notgedrungen Resultat spezifischer Beeinträchtigungen ihrer kognitiven Möglichkeiten sind, zeigt sich auch an den positiven motivationalen Einflüssen therapeutischer Bemühungen, unter denen die Kinder oft bessere Leistungen als erwartet zeigen.
3. Zudem kann die Annahme spezifischer funktioneller Unfähigkeiten immer wieder nur durch das Phänomen der Lese-Rechtschreibschwächen selbst belegt werden. Letztendlich werden also Ursache und Symptom wechselseitig voneinander abgeleitet, so dass nach Löffler/ Meyer-Schepers¹¹ *„ein geschlossener logischer Zirkel entsteht: Das 'Symptom' LRS verweist auf eine 'Störung'; was aber nun auf welche Weise 'gestört' ist, schildert jeder Theoretiker anders, und zum Beweis seiner Vorstellung kann er sich zuletzt nur auf eines berufen: das 'Symptom' LRS liegt eben vor.“*

Auch Brügelmann verweist auf die Schwierigkeit der Erklärungsmethode.

Aus äußerlichen Merkmalen (wie der Diskrepanz zwischen allgemeiner Intelligenz und der Lese-/Rechtschreibleistung) kann nicht generell auf (...) Ursachen geschlossen werden. Damit wird die Ausgrenzung der 'Legasthenie' sowohl für die Erklärung wie auch für die Behandlung der im Einzelfall auftretenden Schwierigkeiten entbehrlich oder sogar hinderlich.¹²

Schlee hat dies in seiner Kritik der klassischen Legastheniedefinition ausgeführt, die Lese-Rechtschreibschwäche dann als Legasthenie definiert, wenn bei dem betreffenden Schüler eine durchschnittliche bis gute Intelligenz vor-

handen ist. Diese Diskrepanzdefinition schränkt nach Schlee sowohl die Erklärung wie die Hilfen für die betroffenen Kinder ein.

Die Diskrepanzdefinition legt eine bestimmte Sichtweise nahe, die die Lernabweichung von der Klassennorm nur als persönliche Schwäche sieht.

Hinter dieser Auffassung steht die Ansicht, dass sich das Lesen-Rechtschreiben vorwiegend oder gar allein aus der Intelligenzleistung des Schülers erklären lässt. ... interindividuelle Unterschiede in den Lese-Rechtschreibleistungen können nach dieser heimlichen Theorie nur an den Unterschieden der Intelligenzbegabungen liegen.¹³

Aus dem Konzept fallen situative Bedingungen wie:

- das persönliche Schüler-Lehrer-Verhältnis
- die Wahl der Lehrmethode
- die Anzahl der Schüler in der Klasse
- die Güte des Materials
- die Qualität der Unterrichtsvorbereitung und damit des Unterrichts
- das Wohlbefinden der Schüler.

Schlee kritisiert, dass viele Variablen als Variablen von Legasthenie und darin ausschließlich als Momente einer persönlichen Schwäche Geltung haben. Auch er verweist auf Variablen, nur gelten sie nicht als Beweis *der* Legasthenie, sondern als *eigenständige Ursachen*, die er hauptsächlich in den Abweichungen vom normalen Lernprozess sieht. Diese will er nicht als Verursacher für eine so genannte Krankheit (Legasthenie) gelten lassen, sondern als selbst zu verändernde Bedingungen.

Selbstverständlich gibt es Schüler, die schwache Lese-Rechtschreibleistungen zeigen und gleichzeitig gut im Intelligenztest abschneiden. Deren Existenz wird nicht bezweifelt. (...) Problematisch wird es jedoch, diese Schüler als eine besondere Gruppe zu betrachten und mit einem Begriff, einem Etikett zu versehen, und dadurch das pädagogische Denken und Handeln in eine bestimmte Richtung zu lenken.¹⁴

Für Schlee ist eine mangelnde Intelligenzleistung, wie sie durch einen Intelligenztest festgestellt wird, nicht der wesentliche Grund für bestehende Lese-Rechtschreibschwächen. Er weist darauf hin, dass „Legasthenie“ auch dann anzunehmen ist, wenn die Intelligenzleistung nicht gut ist, da die Spezifik der Lernleistung beim Lesen und Schreiben mit den in Tests abgefragten Intelligenzleistungen nicht korrelieren muss.

Definiert man aber eine Gruppe von Schülern durch diese Diskrepanz als Legastheniker, dann wird auch die Hilfe

1. nur dieser kleinen Gruppe zugestanden, obwohl andere sie ebenso brauchen,
2. Hilfestellung nur als Verbesserung der persönlichen Leistung gesehen,

3. alle Lernbedingungen, die durch das Schulsystem und die Lernmethode vorgegeben sind, werden nicht problematisiert und dazu keine Alternativen entwickelt.¹⁵

Nach Grissemann muss man heute von drei Auffassungen ausgehen, die in der Wissenschaft vertreten werden:

1. die Diskrepanzdefinition, die die Lese-Rechtschreibschwäche bei durchschnittlicher Intelligenz annimmt,
2. die Diskrepanzdefinition, die sich auf alle Intelligenzstufen bezieht, Legasthenie auch bei Hilfsschülern annimmt (literale Legasthenie), wenn beim Lesen und Schreiben ein „akzentuiertes Versagen“ vorliegt,
3. Legasthenie wird mit „akzentuierter Lese-Rechtschreibschwäche“ gleichgesetzt. Dies wird damit begründet, „*dass die Schwierigkeiten und die bis heute festgestellten ursächlichen Faktoren bei intelligenzdiskrepanten und bei nicht intelligenzdiskrepanten Legasthenikern zu einem größeren Teil die gleichen seien*“.¹⁶

Grissemann hält alle drei Auffassungen für vertretbar, „*weil durch die Intensivierung der Förderbemühungen für alle Kinder mit Lernschwierigkeiten im basalen Bildungsbereich zur Prävention von Lernbehinderung und zum Abbau von Separation beigetragen werden könnte*“.¹⁷

Löffler/Meyer-Schepers halten es dementsprechend für angebracht, eine sorgfältige Analyse der individuellen Schwierigkeiten eines lese-rechtschreibschwachen Kindes vorzunehmen. Sowohl eine hirnorganische Behinderung als auch eine im Intelligenztest festgestellte niedrige Allgemeinbegabung braucht ihrer Ansicht nach nicht automatisch eine Legasthenietherapie in Frage zu stellen, auch wenn einem Verdacht auf eine organische Beeinträchtigung natürlich unbedingt nachgegangen werden sollte. Schließlich sei aber die Frage nach Förderungsmöglichkeiten für Kinder, die dauerndes Versagen im Lesen und Rechtschreiben zeigen, eine andere als „*die nach der Erfüllung bestimmter wissenschaftlicher und rechtlicher Definitionskriterien*“.¹⁸

Angesichts dieser Situation, in der sowohl in der Wissenschaft wie in der Praxis der Legasthenie-Therapie über die enge Auffassung von Legasthenie hinausgegangen wird, hat der Begriff „Legasthenie“ eine neue Funktion erhalten. Er ist nicht mehr einfache Erklärung von Lese-Rechtschreibversagen, sondern Ausgangspunkt und Auftrag für eine jeweils individuelle Diagnose. Zwei Zitate sollen dies programmatisch andeuten:

„Die Legasthenie“ oder „die klassische Legasthenie“ gibt es für mich angesichts der vielfältigen Forschungsbeiträge nicht mehr. Die Bemühungen um angemessenes Verständnis und differenzierte Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder und Jugendlicher dürften differenziert werden, wenn Legasthenie als Oberbegriff für ätiologisch und phänomenologisch verschiedenartige Lernstörungen und damit als provokativer Suchauftrag verstanden wird, der zur individualisierten pädagogisch-therapeutischen Planung bei legasthenischen Schülern führen soll.¹⁹

Die Feststellung des Anspruchs auf Förderung des Schülers mit individuellen Problemen in der Aneignung von Schriftsprache (so genannte Legastheniker) sollte nicht über die Feststellung seiner Funktionsdefizite oder Persönlichkeitsabweichungen erfolgen, sondern inhaltlich aus einer Beschreibung der individuellen Probleme des Schülers mit den Sachstrukturen des Gegenstands Lesen oder Rechtschreiben. Wir brauchen sowohl für einen „guten Unterricht“ als auch für eine Planung und Durchführung von Fördermöglichkeiten bei individuellen Lernproblemen zuerst einmal mehr Kenntnis über die Struktur des Lese- und Rechtschreiblernprozesses, seiner möglichen Störungen und des vermutlichen Erfolges verschiedener Interventionsmaßnahmen. Es soll nicht unterschlagen werden, dass eine derartige Konzeption eine Didaktik voraussetzt, die nicht nur über die logische Struktur der Sachgegenstände Auskunft geben kann, sondern auch über spezifische Erschwernisse in der Aneignung dieser Sachgegenstände.²⁰

1.3 Neuropsychologische Aspekte der Lese-Rechtschreibschwäche

Grundsätzlich besteht ein Zusammenhang von Spracherwerb und Hirnfunktion, der sich nach Wirth²¹ skizzieren lässt.

Die Sprache gehört zu den sekundären Hirnfunktionen. Sie muss sich sekundär in das bereits fertige Gerüst primärer Hirnfunktionen einfügen. Die Sprache findet sozusagen das Gehirn als ein vollendetes Funktionssystem vor und kann sich nur auf Basis ihrer Grundelemente verankern. Es gibt somit keine umschriebene Lokalisation der Sprache, sondern es handelt sich um ein Funktionsnetz, welches über das gesamte Versorgungsgebiet der mittleren Hirnarterie mit verschiedener Schwerpunktbildung ausgebreitet ist. Dieses sogenannte Funktionsnetz kann bei den Individuen je nach ihrer individuellen cerebralen Grundstruktur und auch in den verschiedenen Entwicklungsstadien des Hirns in seiner Form variieren. Die Sprachzentren lassen sich deshalb nur auf den Spuren ihrer den primären Hirnfunktionen entsprechenden Grundelemente in ihrer Lokalisation verfolgen. Die Sprachregionen sind somit keine Primärzentren. Sie werden sekundär durch Funktionseinstimmung für die Sprache entwickelt. Die linke Hemisphäre ist bei Rechtshändern für die Sprache wichtiger. Subsidiärregionen sind auch an analogen Stellen der rechten Hirnhälfte vorhanden. Bei einem Kind im Vorschulalter sind beide Hirnhälften noch gleichwertig. Die stärkere Funktionseinstimmung der linken Hirnhälfte erfolgt später. Sie ist spätestens mit dem 12. Lebensjahr beendet. Hirnfunktionsstörungen, die schon mit früher Kindheit vorhanden sind, manifestieren sich oft in Störungen, die nicht nur das Lesen und Schreiben betreffen. Die Symptome einer solchen Hirnschädigung kann man in drei Gruppen einteilen:

1. somatische Symptome: neurologische Abweichungen, motorische Retardierung, Asynchronie der körperlichen Entwicklung, Veränderung am Schädel-Röntgenogramm, Veränderungen am Kardoradiogramm, EEG-Veränderungen;

1.5 Die Lautschrift und ihre objektiven Schwierigkeiten

Die Eingrenzung der Lese-Rechtschreibschwäche auf eine Schwäche mit sehr speziellen Problemen führt dazu, dass man den Lerninhalt selbst zu einem wichtigen Verursachungsmoment der Schwierigkeiten, ihn zu verarbeiten, macht. Die Alphabet-Schrift oder Alphabet-Sprache ist so komplex aufgebaut, dass ihr Erlernen, wenn es nicht systematisch vonstatten geht, schwierig ist und zu Fehlern führt. Alle Vorstellungen, dass Kinder, die schlecht lesen und schlecht schreiben, eben nur vermehrt lesen und schreiben sollen, sind falsch. Sie berücksichtigen nicht die Spezifik der zu erbringenden Leistung, die durch den Gegenstand Lautschrift selbst vorgegeben ist.

Der Grundgedanke besteht darin, bei den spezifischen Buchstaben/Lauten und Regeln der deutschen Orthographie –sie ist eine Lautschrift nach dem alphabetischen System – eine Systematik möglicher Fehlerquellen beim Erlernen des Schreibens und Lesens zu berücksichtigen und damit die objektiven Fallen aufzudecken, in die der Schreibneuling hineintappen kann. Das Lautanalytische Rechtschreibsystem LARS hat diesen Gedanken als Therapiekonzept für das Erlernen der Rechtschreibung ausgeführt.³⁰ Die folgenden Ausführungen lehnen sich an diesen Grundgedanken des Lautanalytischen Rechtschreibsystems an.

1.5.1 Die Lautschrift

Die deutsche Schrift ist eine Lautschrift nach dem alphabetischen System. Im Gegensatz zu logographischen Schriften wird ein Lautwort nicht durch ein Bildzeichen/Zeichen, sondern durch eine Buchstabenkombination wiedergegeben. Sie kommt daher mit weniger Zeichen aus; mit 26 Buchstaben lassen sich alle Wörter unserer Sprache bilden. Der Preis ist eine höhere Abstraktionsleistung. Geschrieben wird das gesprochene Wort, also die Lautfolge, die keine Beziehung zum Gegenstand hat. Für die Lautschrift muss man die Wörter nicht nur als bedeutungstragende begreifen, sondern die Laute zu Buchstaben zergliedern und wieder zusammenfügen können und zwar Laute, die keine Bedeutung haben. Erst bestimmte Kombinationen von Lauten ergeben Silben und Wörter mit Bedeutung.

Ein Kind, welches lesen und schreiben lernen soll, muss zunächst von der Bedeutung abstrahieren, den Aufbau der Sprache nach lautlichen Bestandteilen betrachten und sie in Grapheme übersetzen (Phase der Analyse und Synthese). Wahrnehmung, Denken und Gedächtnis sind gefordert. Man hat zunächst mit Kindern zu tun, die ganz unbewusst und automatisch Wörter und Sätze verstehen, also die bedeutungstragenden Elemente isolieren und im Sprechen die Lautfolge korrekt wiedergeben. Ein bewusstes Aufgliedern der gesprochenen Lautfolge zu einzelnen Lauten ist noch nicht gegeben.

Das auf Seite 27 dargestellte „Schema des Aufbaus der Lautschrift“ zeigt die wesentlichen Stufen der Laut-Buchstaben-Kombination auf der lauttreuen sowie Regel-Ebene der Lautschrift.

1.5.2 Laut-Buchstabenzuordnung

Diese Zuordnung setzt zwei Leistungen voraus: der Einzellaut muss akustisch identifiziert werden, der Buchstabe optisch. Dabei können folgende Probleme auftauchen:

Das Wort ist eine Abfolge von Lauten. Beim normalen Sprechen werden die Laute nicht nur verbunden, sondern auch ineinandergeschliffen. Je nach ihrer Nachbarschaft und Silbenbetonung treten manche Laute deutlicher hervor, andere gehen unter. Die einzelnen Laute werden in Abhängigkeit zur Lautfolge durch Koartikulation und Assimilation modifiziert (Beispiel: das 'r' in 'Rabe' oder 'hart' oder in 'Trompete').

Viele Normallaute werden in verschiedener Nachbarschaft verschieden artikuliert. Die Alphabetschrift ist nur zum Teil eine 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe. Sie fixiert nicht alle Lautdifferenzen auf der lautsprachlichen Ebene. Die durch Koartikulation und Assimilation der Lautwerte im Lautkontinuum eines Wortes gegebene Variationsbreite und der Lautnuancenreichtum werden in der Alphabetschrift nicht berücksichtigt. Die langen geschlossenen Vokale *e*, *o*, *u* in 'Esel', 'Ofen', 'Ute' klingen anders als in 'Ebbe', 'Opfer', 'Ulla', wo sie offen und kurz gesprochen werden. Dieser Unterschied darf bei der Zuordnung des Lautes zum Graphem nicht beachtet werden, bei Anwendung der Regel dagegen wird der unterschiedliche Lautwert wichtig.

1.5.3 Identifikation von Buchstaben

Die Identifikation von Buchstaben macht eine genaue Merkmalsanalyse notwendig. Das Kind muss lernen, den Buchstaben innerhalb und außerhalb des geschriebenen Wortes zu erfassen und aus der Vorstellung zu reproduzieren. Bereits die Schriftart (Druckschrift/Schreibschrift) kann die Analyse erschweren. Zudem gibt es optisch ähnliche Buchstaben, so dass infolge der mangelhaften Beachtung ihrer Feinstrukturen und ihrer Raumlage Buchstaben verwechselt werden können (d/b, n/h, g/d). Die korrekte grapho-motorische Reproduktion der Schriftzeichen erfordert feinmotorische Kompetenz und die Beachtung der optisch definierenden Merkmale.

DAS SCHEMA DER LAUTSCHRIFT

Lauttreue Ebene

Vokale, Umlaute und Diphthonge

- a, e, i, o, u
- ü, ö
- ei, eu, au

Dauerkonsonanten ohne Vokallautung

- l, r, m, n, f, w, s, z, ch, sch

Konsonanten mit Vokallautung

- b, p, d, t, g, k, h, j

Einfache Wortstruktur

an	S (Selbstlaut) M (Mitlaut)
Oma	S M S
Tafel	M S M S M

Komplizierte Wortstruktur

Brot	M M S M
Farbe	M S M M S
Krampf	M M S M M M

Besonderheiten

- c, qu, y, x

Ableitung

- v
- ä, äu
- g, b, d
- Ausnahmen

Betonte Vokale, Umlaute und Diphthonge

- a, e, i, o, u, ä, ö, ü, ei, au, eu, äu

Lange Betonung

- Dehnungs-h
- l, m, n, r-Regel
- MM-Strukturregel
- Fremdwörter
- Ausnahmen

Kurze Betonung

- Mitlauthäufung
- Mitlautdoppelung
- tz
- ck
- Ausnahmen

Dehnung durch Doppelvokal

Dehnung durch -e-

- ie
- Endungen -ie, -ier, -ieren
- Endungen -ine, -iv, -il, -iz
- Ausnahmen

S-Laut

- s
- ß

S-Laut

- s-s
- ß

Regelebene

2 Lesefehler und Lesetests

Der Lehrer hat die verschiedensten Anlässe, den Leselernprozess der Schüler zu beobachten und dabei einen Vergleich zwischen den Schülern anzustellen. Er wird dabei die verschiedenen Leseleistungen unterscheiden und bei Kindern, die im Vergleich nicht im Durchschnitt liegen, Defizite feststellen. Unter anderem sind folgende Auffälligkeiten zu beachten:

- fehlerhaftes Lesen einzelner Buchstaben
- eingeschränkte Lautverschmelzung
- dysrhythmisches Lesen, falsche Akzentsetzung in Wörtern
- verständnisloses Lesen
- Leseunfähigkeit unbekannter Wörter am Ende der ersten Klasse
- Leseunlust

Diese verschiedenen Auffälligkeiten können erste *Anzeichen einer Leseschwäche* sein, die nicht mit bloßem Wiederholen der Schulübungen behebbar ist. Bei solchen Auffälligkeiten sollten Lehrer den Eltern nicht bloß den Tipp geben, *zu Hause mehr zu üben*. Damit nämlich werden die *spezifischen Schwierigkeiten*, die bei den Kindern auftauchen können, nicht genügend berücksichtigt. Denn verschiedene Lesefehler verweisen auf spezifische Lernprobleme und verlangen spezifische Hilfen. Eltern, die einen Lernprozess nicht unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beurteilen, und die den Lehrer als Autorität sehen, werden also das, was gerade in der Schule gemacht wird, wiederholen. Und nur zu oft werden dabei dieselben negativen Erfahrungen wie in der Schule gemacht: Das Kind reagiert auf das Lesen mit Abwehrverhalten. Es ist also dafür zu plädieren, in jedem einzelnen Fall erkannte Leseschwierigkeiten bei Kindern *genau zu untersuchen*. Es gibt dafür standardisierte *Tests*¹ die Leseschwierigkeiten sehr differenziert beurteilen, und die zu einer Diagnose verhelfen, mit der ein spezifischer Leselernplan aufgestellt werden kann.

Um einen Einblick in diese Lesefehler zu geben, möchten wir aus dem Buch von Anton Straub² einen Satzlesetest wiedergeben. Man kann anhand der Verlesungen der dort vorgegebenen Wörter und Sätze die Schwierigkeiten ermessen, mit denen Kinder bei der Laut-Buchstaben-Kombination zu kämpfen haben.

In dem Abdruck auf Seite 31 steht in der zweiten Zeile der Text, den die Kinder gelesen haben.

Die Verschiedenartigkeit der Verlesungen zeigt, dass eine pauschale Hilfe, die mit dem gerade in der Schule benutzten Wortmaterial arbeitet, nicht ausreicht. Bedingung einer richtigen Lesehilfe ist die qualitative Untersuchung der Lesefehler, um so die Lernstufe feststellen zu können, auf der die Lücke bzw. die Schwäche sich entwickelt hat. Es besteht ein Unterschied darin, ob z. B.

1. Beispiel: Nicola, IQ 113

Zürcher Lesetest nach Lindner/Griseemann

Anfang 2. Klasse; zeit: 5 Min. 56 Sek.

Beim Spiel

Bem

Kommt, Hans und Liesele! Wir drei wollen hinaus gehen in den

Konnte Hans und woll in den

Garten oder auf die Wiese und spielen. Ich bringe meinen neuen

Gang ohne an in Wis und sim. In din menen neune

großen Ball mit. Wir werden es lustig haben. Heinerle darf auch

Ball md. en lusi Hanens win au

mitkommen. Er ist zwar noch klein, aber er kann schon ein

nid en. En st nen an en an sten in

wenig mitmachen.

I a en.

2. Beispiel: Hans, IQ 115

Schuljahresende 1. Klasse; Zeit: 6 Min. 35 Sek.

Beim Spiel

Bei Sid

Kommt, Hans und Liesele! Wir drei wollen hinaus gehen in den

Sie kommen Hand und Liest. Wie dreit Woche hinter kern in der

Garten oder auf die Wiese und spielen. Ich bringe meinen neuen

Kante ote fu die Wies und sibeln. Ich bringt nille nude

großen Ball mit. Wir werden es lustig haben. Heinerle darf auch

großen Ball nicht. Wir weret es lustig halbe. Hepdi nase auch

mitkommen. Er ist zwar noch klein, aber er kann schon ein

aufmes. Eis ist zwei noch klesi ape ei kann schon in

wenig mitmachen.

winde²

3 Die Lautschrift

Die Entwicklung der menschlichen Schriftsprache überhaupt verlief von der Bilderschrift über die Silbenschrift zur Lautschrift.¹ Die deutsche Sprache ist eine Lautschrift, bei der mit den Schriftzeichen Laute dargestellt werden und nicht mehr direkt Begriffe. Es ist ein Prozess der Phonetisierung und der Alphabetisierung, der unsere Sprachentwicklung ausmacht.

Die Alphabetisierung, also die Darstellung der Sprache und der Sprachlaute in einzelnen Buchstabensymbolen, stellt einen Abstraktionsprozess dar, durch den Laute in ihren zahlreichen Nuancen verallgemeinert werden und auf einen Normallaut bezogen werden. Dieser Normallaut repräsentiert in einem gewissen Sinne die verschiedenen individuellen Ausformungen dieses Normallautes.

Der Hinweis darauf, dass es sich bei der deutschen Schriftsprache dem Prinzip nach um eine Lautschrift nach dem alphabetischen System handelt, muss dahingehend konkretisiert werden, dass die deutsche Alphabetschrift nicht bei allen Buchstaben-Laut-Verbindungen einer 1:1-Zuordnung von Laut zu Buchstabe entspricht. Die Alphabetschrift fixiert nicht alle Lautdifferenzen auf der schriftsprachlichen Ebene, sondern sie erfasst als kleinste Einheiten die Laute in ihrer funktionellen Bedeutung, die Phoneme, so dass also genauer von einer phonetisch orientierten Schriftstruktur zu sprechen ist². Wenn auch die Grundlage der Schrift der Lautungsvollzug der Lautsprache ist, so stellt doch die Alphabetisierung einen Abstraktionsprozess dar. Die durch die Koartikulation und Assimilation der Lautwerte im Lautkontinuum eines Wortes gegebene Variationsbreite und der Lautnuancenreichtum werden in der Alphabetschrift nicht berücksichtigt. Die Laute werden nach ihren wesentlichen Eigenschaften verallgemeinernd zusammengefasst. Der alphabetische Lautbestand repräsentiert also die Abstraktion von der Lautnuancenvielfalt zum Mittelwert oder „Normallaut“ (Phonem), wodurch zugleich eine Ökonomisierung der Schrift gegeben ist, da nur eine beschränkte Anzahl von Zeichen gespeichert werden muss³. Die Einschränkung, dass die Alphabetschrift phonemisch **orientiert** ist, gilt auf der Grundlage, dass die Beherrschung der Beziehung Phonem – Graphem keinesfalls zur Gewährleistung einer orthographisch korrekten Schreibfertigkeit ausreicht, sondern zu ihrem Erwerb weitere Prinzipien und Strukturmerkmale zu berücksichtigen sind, die die deutsche Rechtschreibung festlegen. Das Verhältnis Lautsprache – Schriftsprache ist also nicht im Sinne einer „Abbildtheorie“ zu verstehen.

Zur Klärung der Frage, ob die deutsche Orthographie hauptsächlich dem phonologischen Prinzip folgt, also vorwiegend lauttreue Schreibungen enthält, sind zahlreiche statistische Erhebungen vorgenommen worden, die das Verhältnis von lauttreuen und abweichenden Schreibungen des Wortbestandes in Prozentzahlen ausdrücken.

Dabei sind unterschiedliche Ergebnisse erzielt worden, die offenbar daraus resultieren, dass der Begriff „Lauttreue“ unterschiedlich definiert wurde. Kosow⁴ macht aber in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass auch die Wörter, die in ihrer Gesamtheit Abweichungen von der lauttreuen Schreibung darstellen, in ihren wesentlichen Bestandteilen dennoch dem phonologischen Prinzip entsprechen und nur im Hinblick auf einen Laut im Wort nicht lauttreu sind. Er sieht daher weiterhin das phonologische Prinzip als das hauptsächliche Strukturprinzip der deutschen Schriftsprache an. Man muss daran festhalten, dass die Lautschrift durch das phonetische Prinzip der Laut-Buchstabenverknüpfung bestimmt ist. Die Hinweise auf eine fehlende eindeutige Zuordnung von Laut und Buchstaben in Regelwörtern und Ausnahmen widerlegen nicht das Prinzip, sondern bestimmen die Grenzen für es.

Das Prinzip abzulehnen, bedeutet, die durch die Lautschrift selbst gegebene Systematik nicht für die Lernprozesse zu nutzen. Eine solche Didaktik würde aber die von der Legasthenieforschung geforderte Analyse des Sachgegenstandes nicht berücksichtigen.

3.1 Phonem und Graphem

Der Laut als sprachlicher Funktionsträger ist ein Phonem.

So definiert von Essen das Phonem als *„kleinste lautliche Einheit, die wort-differentierende Bedeutung hat, eine Einheit also, die nicht mehr durch Wortvergleiche in noch kleinere Einheiten aufzulösen ist“*.⁵

Man kann sich das verdeutlichen an den beiden Worten 'Mund' und 'Mond'. Durch die Lautgleichheit von *M-nd* in beiden Wörtern bleibt nur noch der Lautunterschied von einem Buchstaben im Wortvergleich stehen. Somit sind *o* und *u* als die kleinsten Lauteinheiten fixiert, die für die Wortdifferenz ausschlaggebend sind.

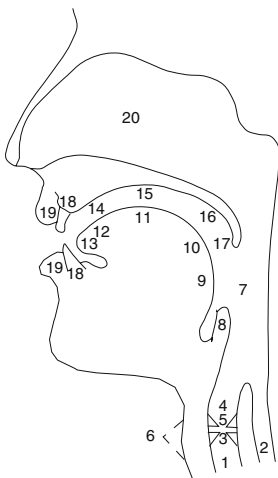
Man kann davon ausgehen, dass es ohne Schwierigkeiten (einige Besonderheiten ausgenommen) möglich ist, die Schriftsprache auf Lautsprache und umgekehrt die Lautsprache auf Schriftsprache zurückzuführen; die gegenseitige Zuordnung erfolgt hauptsächlich mit Hilfe des phonologischen Prinzips.⁶ Im weiteren Gebrauch verwenden wir die Begriffe Phonem und Laut analog.

Ein Graphem ist ein graphisches Symbol, das als abstrakte Zeichen-Einheit einem Phonem entspricht. Man kann den Zusammenhang also folgendermaßen kennzeichnen: Dem Laut (Phon) [i] entspricht das Phonem /i/, das sich in den Graphen 'i', 'ie', 'ieh' und 'ih' wieder findet.⁷ Die auf Seite 51 abgebildete Tabelle der Phonem-Graphem-Korrespondenzen verdeutlicht den Zusammenhang und zeigt auch die Besonderheiten der Zuordnung von Laut und Buchstaben.⁸

Im Folgenden kennzeichnen wir aus Gründen der Lesbarkeit die Laute nicht durch die Lautzeichen, sondern durch kursive Schreibweise.

Phon	Phonem	Graphem (repräsentiert durch Grapheme)	Phon	Phonem	Graphem (repräsentiert durch Grapheme)
[a]	/a/	a + Konsonant (der gleichen Silbe)	[m]	/m/	m
[ɛ]	/e/	e bzw. ä + Konsonant	[n]	/n/	n
[ə]	/e/	e	[ŋ]	/ŋ/	ng, n (vor k)
[i]	/i/	i + Konsonant	[b]	/b/	b
[o]	/o/	o + Konsonant	[d]	/d/	d
[u]	/u/	u + Konsonant	[g]	/g/	g
[œ]	/ö/	ö + Konsonant	[p]	/p/	p, b (im Auslaut)
[y]	/ü/	ü + Konsonant	[t]	/t/	t, dt, d (im Auslaut)
[ɑ:]	/a:/	aa, ah, a (normal: in offener Silbe)	[k]	/k/	k, q, ch, c, x (= k + s), g (im Auslaut), ck (anstelle Doppelschreibung kk)
[e:]	/e:/	ee, eh, e	[pf]	/p/ + /f/	pf
[ɛ:]	/ä:/	äh, ä	[ts]	/t/ + /s/	z, ts, zt (anstelle Doppelschreibung zz)
[i:]	/i:/	ie, ih, ieh, i	[v]	/v/	w, v, u (nach q)
[o:]	/o:/	oo, oh, o	[f]	/f/	f, v
[u:]	/u:/	uh, u	[z]	/z/	s = stimmhaft
[ø:]	/ö:/	öh, ö	[s]	/s/	ß, ss, s = stimmlos
[y:]	/ü:/	üh, ü	[ʃ]	/ʃ/	sch, s (im Anlaut vor p, t)
[ae]	/a/ + /i/	ci, ai	[ç], [x]	/ç/	ch, g (in der auslautenden Endung -ig)
[ao]	/a/ + /u/	au	[j]	/j/	j
[əø]	/o/ + /ö/	eu, äu	[h]	/h/	h
[r]	/r/	r			
[l]	/l/	l			

3.2 Sprechorgane



1. Luftröhre
2. Speiseröhre
3. echte Stimmlippen
4. falsche Stimmlippen (Taschenfalten)
5. Morgagnische Tasche
6. Kehldeckel
7. Rachen
8. Kehldeckel
9. Zungenwurzel
10. hinterer Zungenrücken
11. mittlerer Zungenrücken
12. vorderer Zungenrücken (Zungenblatt)
13. Zungenspitze
14. Zahndamm
15. harter Gaumen
16. weicher Gaumen (Gaumensegel, Velum)
17. Halszäpfchen
18. Schneidezähne
19. Lippen
20. Nasenraum¹⁰

Die Sprechziehung ist eine wichtige Bedingung für die beim Lesen geforderte Vermittlung von Buchstaben und Laut. Daher sollte man sich zunächst

über die Sprechorgane und ihre Funktion kurz Klarheit verschaffen. Auch dieses Wissen sollte einem leseschwachen Kind und besonders Kindern, die Deutsch als Fremdsprache lernen, am Anfang vermittelt werden, damit sie bewusst mit ihren Sprechorganen umgehen können. Die verschiedenen Sprechorgane, welche beim Sprechen benutzt werden, sollen anhand der folgenden Abbildungen gezeigt werden. Wir orientieren uns dabei wesentlich an Schubiger, Vater/Bondzio und an Wängler.⁹

Generell benutzt die Sprache die Ausatmung.

Im Kehlkopf befinden sich die Stimmlippen. Die Stimmlippen erzeugen den Stimmton.

Nach dem Kehlkopf folgt der Lautgang, der aus dem Rachen und der Nasenhöhle besteht. Seine Hauptfunktion besteht darin, dem durch den Kehlkopf aufsteigenden Luftstrom als Resonanzraum zu dienen. So bringt er die Sprachlaute hervor. Die Zunge ist wahrscheinlich das wichtigste Sprachorgan. Sie ruht auf dem Zungenbein innerhalb des Kieferbogens, besteht aus zahlreichen Muskeln und ist daher äußerst beweglich.

Vor allem die Zunge ist es, welche die Form des Mundraumes bestimmt und den Vokalen ihr charakteristisches Gepräge gibt. Sie ist ebenso bei der Bildung der meisten Konsonanten beteiligt.¹¹

Der Zunge gegenüber befindet sich der Gaumen. Sein vorderer Teil ist härter, während der hintere Teil, Gaumensegel oder Velum genannt, weich und beweglich ist. Das Ende des Gaumensegels bildet das Halszäpfchen. Die Schneidezähne sind an der Bildung einiger Konsonanten mitbeteiligt, ebenso der obere Zahndamm. Die Lippen können verschiedene Formen annehmen, und sie sind an der Bildung vieler Vokale und einiger Konsonanten entscheidend mitbeteiligt. Angebracht ist noch die Unterscheidung der Zungenspitze und des Zungenrückens. Die Zungenspitze liegt dem Zahndamm und der Zungenrücken dem harten und dem weichen Gaumen gegenüber.¹²

3.3 Die Akustik der Sprache

Die Laute sind Schallwellen der Luft, bestehend aus periodischen Verdichtungen und Verdünnungen.¹³

Die Ausformung solcher Schallwellen zu differenzierten Wellen, welche den stimmhaften Sprachlaut hervorrufen, geschieht im Resonanzraum des Rachens und Mundes, welchen der Luftstrom als vibrierende Luftsäule durchquert. Oft ist als zusätzlicher Resonanzraum der Nasenraum mitbenutzt. *„Je nach der sich beim Sprechen ständig verändernden Form dieses Resonanzraumes gestalten sich dessen Eigenfrequenzen und folglich die Filtrierung der ursprünglichen Welle des Kehltons. Auf dem Klangspektrum einer auf diese Art modifizierten Welle stellt man eine Anzahl Intensitätshöhepunkte fest, die auf den Eigenfrequenzen des Resonanzraums beruhen. Man nennt sie For-*

*manten. Die Vielfalt der Vokale beruht auf der Frequenzintensität der Formanten.*¹⁴

An der Grundfrequenz, die das Ohr wie bei anderen Tonerregern besonders wahrnimmt, erkennt man die Tonhöhe, an den Formanten den Sprachlaut. Die Gesamtintensität, d.h. der Atemdruck, mit dem die Luft aus der Lunge geblasen wird, spielt bei der Silbengestalt und beim Akzent eine wichtige Rolle.

Konsonanten sind Geräusche, d.h. dass bei ihrer Bildung die Schallwellen ohne Beteiligung der Stimmbänder hergestellt werden. Die Luft steigt durch die geöffneten Stimmbänder hindurch und erreicht als nicht vibrierende Luftsäule den Rachen und den Mund. Das für den Konsonanten charakteristische Geräusch wird durch eine Behinderung des Luftstroms im Mund erreicht, der dadurch in eine wirbelnde Bewegung versetzt wird. Wie bei jedem Geräusch ergibt dies eine völlig aperiodische Welle. Diese Luftbewegung ist Grundlage der Stimmlosigkeit von Konsonanten.

Stimmhafte Konsonanten zeichnen sich dadurch aus, dass eine vibrierende Luftsäule die oberen Sprechorgane erreicht. Dort wird sie durch aperiodische Schwingungen des Geräusches modifiziert. Immerhin lässt sich aber noch die periodische Schwingung mehr oder weniger deutlich feststellen. Man bezeichnet dies eben als die Stimmhaftigkeit.

3.4 Die Sprachlaute im Einzelnen

3.4.1 Lautvariationen

Die Lautvariation der einzelnen Laute ist bei dem Leselehrgang zu beachten. Sie stellt sich zunächst bei dem Vergleich der Lautwerte mit den Normallauten des Alphabets her. Unter diesen, von Heuser¹⁵ auch neutral genannten Lauten, besitzen nur die Vokale einen objektiv feststellbaren Lautwert. Die Konsonanten, die im Alphabet mit ihrem Lautnamen gekennzeichnet werden, besitzen keinen neutralen Lautwert, an dem die Klangfarbe im gesprochenen Wort gemessen werden könnte. Sie werden hörbar ausgesprochen, wenn ein Vokal mitgesprochen wird. Daher kann von Lautvariationen der Konsonanten keine Rede sein. Ihr Lautwert ist daher in vielen Wortstellen sehr eindeutig. Klangliche Veränderungen sind nur bei den Vokalen festzustellen. *„Die einzelnen Vokale repräsentieren also in ihren optischen Formen verschiedene akustische Werte, d.h. mit anderen Worten, sie stehen für Laute, die sich klanglich zwar ähnlich, aber nicht gleich sind.*¹⁶

Neben den unveränderlichen Diphthongen – au, eu, ai, ei und äu – sind die Vokale die einzigen Schriftzeichen mit einem neutralen Normalwert im Alphabet. Sie werden im Alphabet verhältnismäßig lang gesprochen. Zugleich sind es aber die Zeichen, die in einem Wort auch kurz gesprochen werden können. Ihr Lautwert wird dadurch beträchtlich verändert.

Die klangliche Veränderung der Vokale ist abhängig von der Verbindung der Vokale mit den Konsonanten. Dabei werden sie nicht bestimmt durch den vorangehenden, sondern durch die ihnen unmittelbar folgenden Konsonanten. Für die Konsonantenfolge gibt es mehrere Möglichkeiten. „Es kann in einem Wort ein Konsonant unmittelbar auf einen Vokal folgen, es kann auch ein Doppelkonsonant hinter dem Vokal stehen, und es können zwei, drei und in seltenen Fällen auch einmal vier ungleiche Konsonanten auf einen Vokal folgen. Die Lautwerte der einzelnen Vokale können mit Hilfe einer Faustregel verhältnismäßig leicht erfasst werden. Sie lautet: Wenn nach einem Vokal nur ein Konsonant steht, so wird der Vokal meistens lang gesprochen. Wenn auf einen Vokal mehrere Konsonanten folgen, so wird er kurz gesprochen. Dabei ist das Dehnungs-h, dem immer ein langer Vokal vorausgeht, als Konsonant nicht mitzuzählen.“¹⁷

3.4.2 Vokale und Konsonanten

Die Zweiteilung in Vokale und Konsonanten beruht auf physiologischen Gegebenheiten. Wenn die Luft unbehindert durch den Mund, bzw. durch Mund und Nase ins Freie gelangen kann, entsteht ein Vokal. Wenn die Luft auf ihrem Weg ins Freie behindert wird, entsteht ein Konsonant, also je nach dem Verhalten der Stimmlippen ein stimmloser oder ein stimmhafter Konsonant.

Eine gleiche Aufteilung der Laute erhält man bei der Betrachtung ihrer Funktion in der Silbe. Es gibt Laute, die den Silbengipfel bilden und die vor oder nach dem Silbengipfel stehen. In unserer Sprache gehören zu den Lauten, die den Silbengipfel bilden, alle Vokale, und zu den Lauten, die vor oder nach dem Silbengipfel stehen, die Halbvokale und Konsonanten.

Ebenso sind noch die Sonanten, die relativ schallkräftigen Konsonanten m, n, l und das vokalähnliche r zu berücksichtigen. (Je nach Sprache können sie beide Funktionen in der Silbe erfüllen.)

Die Sprachlaute werden im Folgenden als Einzellaute betrachtet und erst dann als durch ihre Umgebung modifizierte Artikulation. Man postuliert die Laute von bestimmter Dauer mit Anglitt, Haltephase und Abglitt. Dies stellt eine Schematisierung dar. Die Einzellaute sind aber die Grundlage, da ja auch der Phonembegriff die Einzellaute und ihre Varianten betrachtet. Wie wäre es sonst möglich, Varianten eines Lautes zu betrachten, wenn dieser nicht bestimmbar wäre?

3.4.3 Die Vokale

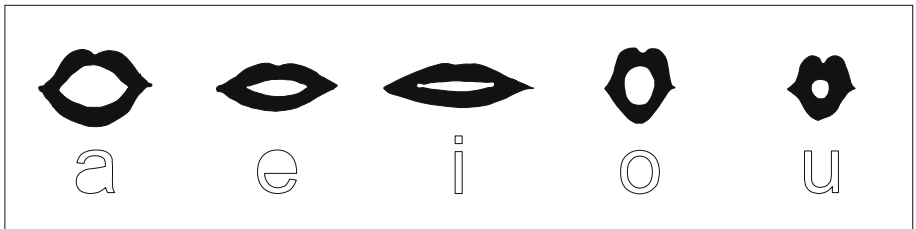
Bei der Einteilung beginnt man mit den Vokalen a, e, i, o, u.¹⁸ Sie werden gebildet, indem der im Kehlkopf entstandene Grundton im Mundraum mit Hilfe der verschiedenartigen Resonatoren aus- und umgeformt wird.

Bei allen Vokalen liegt das Gaumensegel an der Rachenwand an, so dass die Ausatemungsluft nur durch den Mundraum entweichen kann.

Soll der im Kehlkopf gebildete Laut zu einem *a* oder *u* werden, müssen wir jeweils die Bedingungen im Mund ändern. Der charakteristische Klang eines Vokals richtet sich nach der Enge oder Weite des Mundraumes (Öffnungsgrad des Kieferwinkels), der Stellung der Zunge, die den gesamten Lautgang in zwei unterschiedlich große Resonanzräume unterteilt und den Bewegungen der Lippen. Diese drei Bildungselemente sind von außen mehr oder weniger beeinflussbar. Darauf beruhen die Möglichkeiten der Lautbildungshilfen.¹⁹

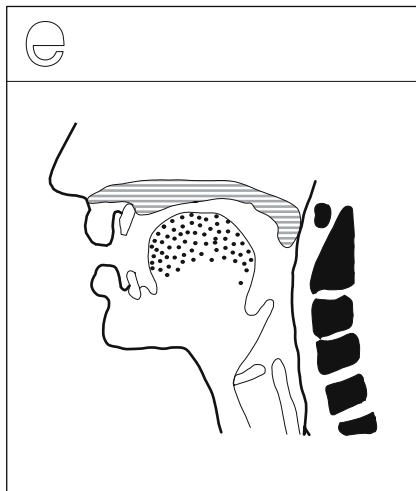
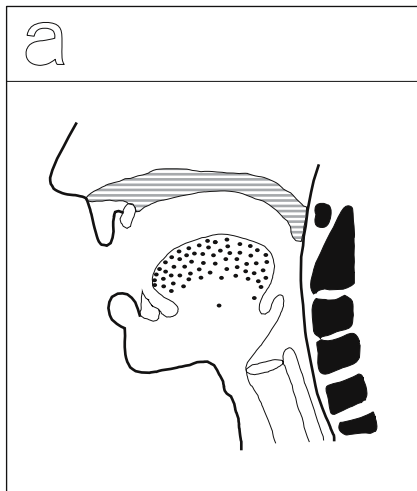
Jeder Vokal besitzt ein für ihn verbindliches Mundbild, so dass allein schon der optische Eindruck wichtige Informationen über eines der Bildungsmomente geben kann. Zudem können die Lippen und deren Stellungen und Bewegungen von außen am leichtesten manipuliert werden.

Etwas schwieriger sieht es beim Beeinflussen der Zungenstellung aus. Doch auch hier gibt es gangbare Wege, die in der Sprachheiltherapie eingesetzt werden.



Charakteristische Mundbilder

Die Darstellung der Laute lehnt sich an Vater/Bondzio²⁰ an, und übernimmt die Differenzierung der Lautbildung nach den beteiligten Sprechorganen: Zunge, Kiefer, Lippen und Gaumen.



Die Bildungsweise des 'a':

1. Mäßig geöffnete Lippen.
2. Mittelweiter Kieferwinkel.
3. Die Zunge liegt flach im Mund, ist jedoch etwas nach unten gespannt, der vordere Zungenrand berührt die unteren Schneidezähne.
4. Das Gaumensegel ist gehoben und liegt an der Rachenwand an.

Es gibt zwei *a*-Laute:

das vordere, helle, kurze *a* (Ratte),
das hintere, dunkle, lange *a* (Sprache)

Die Bildungsweise des 'e':

1. Die Lippen etwas spreizen.
2. Der Kieferwinkel ist kleiner als bei *a*; der untere Teil der Schneidezähne ist sichtbar.
3. Der vordere Zungensaum liegt an den unteren Schneidezähnen an, in Richtung harter Gaumen, die Zungenränder stoßen an die oberen Backenzähne.
4. Das Gaumensegel liegt an, bei flüssiger Sprechweise kann jedoch ein schmaler Spalt frei sein.

Es gibt vier *e*-Laute:

das kurze, offene *e* (Bäcker),
das lange, offene *e* (ähnlich),
das lange, geschlossene *e* (leer),
das kurze, unbetonte *e* (Schule).

4 Der Leselernprozess

4.1 Momente des Leseprozesses

Um den Leselernprozess zu beschreiben, ist es sinnvoll, von dem Leseprozess des geübten Lesers auszugehen. Die Beschreibung von Spitta¹ dient als Grundlage. Lesen ist eine durch Leseerwartung bestimmte Sinnkonstruktion der Schriftsprache. Der kognitive Prozess bei dieser aktiven Sinnkonstruktion ist das Analyse-Synthese-Verfahren, das auf allen Sprachebenen angewandt wird. Die sinnkritischen Merkmale eines Textes werden mit Hilfe der durch die Erwartungshaltung bestimmten Suchstrategie herausgearbeitet (Wortteile, Morpheme, Beziehungen zwischen Wörtern ...) und zu einer sinnvollen Bedeutung synthetisiert. Die Analyse-Synthese-Strategie kann unterschiedliche Ausprägungen haben. Dies hängt u.a. von der Lesesituation, der Motivation, der Textsorte und anderen Bedingungen ab.

Beim Leseprozess des geübten Lesers spielt also weder die visuelle Unterscheidung einzelner Buchstaben noch die akustische Umsetzung visueller Buchstabenfolgen zu Wörtern noch das Zusammenziehen von Buchstaben zu Wörtern eine bedeutende Rolle.

Das Lesen von Wörtern, Satzteilen, Sätzen wird beim geübten Leser stattdessen primär über ihren inhaltlichen Kontext und über die Beziehungen zwischen den Wörtern und Satzteilen gesteuert und erst sekundär über visuelle oder akustische Konfigurationen. Selbstverständlich verfügt der geübte Leser über Zuordnungsmöglichkeiten zwischen Schriftzeichen und Lauten, die unter diesem Gesichtspunkt als Sekundärstrategie bezeichnet werden kann.

Er beherrscht also die Sekundärstrategie, auf die er gegebenenfalls zurückgehen kann. Allerdings beziehen sich diese gespeicherten 'Regeln' selten auf die isolierte Zuordnung eines Graphems zu einem Phonem, sondern auf Zuordnungen von häufigen oder typischen Graphemkombinationen zu Lautstrukturen wie z.B. Signalgruppen, Morphemen, Silben, so dass eine Analyse-Synthese bis zum Einzelbuchstaben in der Regel überflüssig ist.²

Ein Rückgriff auf dieses Repertoire typischer Zuordnungsregelmäßigkeiten von Graphemkombinationen zu Lautstrukturen wird beim geübten Leser aber nur dann erfolgen, wenn der Zugriff über Semantik und Syntax nicht zu dem erwarteten Ergebnis geführt hat.

Die charakteristische Tätigkeit beim Leseprozess ist die aktive Konstruktion der Bedeutung durch visuelle Wahrnehmung des Lesematerials nach sinnkritischen Merkmalen auf der semantischen, syntaktischen und eventuell visuell-akustischen Ebene bei gleichzeitiger Synthese der relevanten Merkmale zur antizipierten Bedeutung.

4.2 Lesenlernen – ein Entwicklungsmodell

Betrachtet man nun den Leselernprozess als Entwicklungsmodell, so lassen sich mit Brügelmann³ verschiedene Phasen annehmen:

1. Phase des Als-Ob-Lesens
2. Phase des situationsgebundenen Lesens
3. Phase des Schrift-Entzifferns
4. Phase des flüssigen Lesens

Genauer ausgeführt beschreibt er die Phasen⁴ so:

In der 1. Phase gewinnen die Kinder eine erste Vorstellung, wozu Schrift da ist (Briefe, Etiketten, Geschichten usw.), dass Lesen nicht nur den Sinn einer Geschichte, sondern ihren Wortlaut wiedergibt, auch dass sich Schriftzeichen von anderen Zeichen unterscheiden. Das Kind tut so, als ob es vorliest. Das Lesen beginnt mit einer groben, aber umfassenden Vorform, die allmählich korrigiert und verfeinert wird und nicht erst am Ende als Summe von Einzelkenntnissen und Fertigkeiten entsteht.

In der Phase situationsgebundenen Lesens vermutet das Kind aus dem Kontext, was ein Schriftzug wohl bedeutet. Ganz ähnlich entwickelt sich beim mündlichen Spracherwerb das Wort- und Satzverständnis als Anhängsel zur Fähigkeit des Kindes, Handlungen seiner Partner zu interpretieren. Wörter werden in beiden Fällen als Kürzel, d.h. wie Etiketten, für Gegenstände oder Handlungen erlernt, deren Bedeutung das Kind bereits aus seiner Umwelterfahrung kennt und versteht. Wörter – auch einzelne Buchstaben – werden benannt, nicht entschlüsselt. Manche Kinder können mit einem begrenzten Schatz solcher Wort-Etiketten bereits sehr einfache Texte „lesen“.

In der Phase des Schrift-Entzifferns geht dieser Kontextbezug oft ganz verloren. Die Aufmerksamkeit des Kindes richtet sich dann voll auf den technischen Aspekt der Schrift: es hat erkannt, dass Wörter aus einer begrenzten Zahl wiederkehrender Zeichen zusammengesetzt sind und dass gleiche Zeichen etwas mit der Ähnlichkeit im Wortklang zu tun haben. Schwierigkeiten bekommen Kinder auf dieser Stufe, weil sie den Lautwert einzelner Buchstaben starr festlegen, so dass sie nicht ohne weiteres auf den natürlichen Wortklang und von dort zu Bedeutung kommen.

Typische Fehler für diese Phase sind entweder sinnlose Nicht-Wörter, wenn das Kind konsequent Standardlaute zu addieren versucht, oder Verwechslungen graphisch ähnlicher, aus dem Grundwortschatz vertrauter Wörter.

Erst im Übergang zum flüssigen Lesen kommen graphische Information und Sinnzusammenhang zusammen.

Erstens werten die Kinder die Schriftzeichenfolge jetzt vollständig aus, begnügen sich also nicht mehr nur mit dem Anfangsbuchstaben oder mit Buchstaben, die sie gut kennen; sie berücksichtigen für den Lautwert auch die Nachbarschaft des ein-

zelen Zeichens, werden damit flexibler und können auf diese Weise auch Wörter erlesen, deren Schriftform sie noch nicht kennen. Zweitens werden die Kinder auf häufige Buchstabengruppen aufmerksam.⁵

Sie beginnen wiederkehrende Wörter oder Wortteile automatisch, d.h. ohne bewusstes Lautieren der Buchstabenfolge und damit schneller zu lesen. Dadurch wird Kapazität für die Wortbedeutung und für den Textinhalt frei, so dass sinn-entnehmend gelesen werden kann, und umgekehrt das Lesen des einzelnen Wortes durch die Leseerwartung gestützt und kontrolliert wird.

Aus der Einsicht, dass Lesen nicht das Ergebnis der Addition verschiedener allgemeiner Funktionen der Hirnsysteme ist, folgert Brügelmann, dass der Erwerb des Lesens am zielstrebigsten durch Erfahrungen mit der Schrift selbst erreicht werden kann.

Statt uns also in die Vor- oder Nachförderung von allgemeiner visueller Wahrnehmung, von auditiver Unterscheidungsfähigkeit und anderen 'Funktionen' zu verbeißen, die nicht unmittelbar mit Schrift zu tun haben, sollten wir unsere Anstrengungen darauf konzentrieren, den Kindern auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand bedeutsame, d.h. für sie persönlich wichtige und verständliche Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen. Um lesen und schreiben zu können, brauchen die Kinder ganz konkrete Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten. So wichtig es ist, günstige Bedingungen für dieses Lernen zu schaffen und z.B. emotionale Barrieren abzubauen, die durch die Erfahrung ständiger Misserfolge entstanden sind: Lesen und Schreiben lernen die Kinder nur durch Aktivitäten, die unmittelbar auf den Gegenstand Schrift bezogen sind und die konkrete Erfahrungen vermitteln, wie man mit ihr umgeht. Überspitzt: 'Therapie' kann 'Training' nicht ersetzen.⁶

Brügelmann versteht Lesen- und Schreibenlernen als schrittweisen Aufbau von Teil-Leistungen und ihre allmähliche Verknüpfung zu einer Gesamtfähigkeit. Allgemeine „psychische Funktionen“ dafür zu trainieren, hält er nicht für hilfreich. Weder sinnesspezifische Grundleistungen wie visuelle und auditive Wahrnehmung oder die motorische Koordination noch formale Denkleistungen, wie vergleichen, Kategorien oder Regeln bilden sind für das Lesen- und Schreibenlernen ausnutzbar, wenn sie nicht mit Schrift und Spracherfolg selbst verbunden sind.

4.3 Lesen als Abstraktionsprozess

Lesen und Schreiben sind qualitativ anspruchsvollere Gebrauchsweisen von Sprache als Hören und Sprechen.

Die zuletzt genannten Nutzungsweisen beherrscht das Kind schon, wenn es zur Schule kommt.

Der Schulanfänger weiß, dass Schrift Bedeutungsfunktionen hat. „Schrift ist nicht bloß ein graphischer Schmuck, ein beliebiges 'Spuren'-Machen, sondern sie ist Zeichen für etwas. Konkret: Schrift kann dienen zur Klärung eigener Gedanken und Erfahrungen (Entwürfe, Skizzen), zu ihrer Aufbewahrung für später (Notizen) und zu ihrer Mitteilung an andere (Briefe, Bücher).“⁷

Auch ohne lesen und schreiben zu können, kennen Kinder diese Funktionen: bei der Suche nach Zucker im Supermarkt, beim Schreiben des Einkaufszettels, bei der Wahl der Straßenbahnlinie usw. Kinder zeigen diese Einsicht z.B. in Kritzelbriefen.

Außerdem beherrscht der Schulanfänger die mündliche Kommunikation, kann also nach dem Prinzip der aktiven Sinnkonstruktion seine Gedanken ausdrücken.

Auch beim Hören benutzt er schon die Analyse-Synthese-Strategie, indem er die für das Verständnis wichtigen sinnkritischen Merkmale aus dem Gehörten auswählt und unwichtige Merkmale vernachlässigt.

Die Beherrschung der gesprochenen Sprache enthält also schon bestimmte Einsichten und Regeln, die man als Voraussetzungen beim Leseanfänger unterstellen kann.

Lesen und Schreiben als neue Gebrauchsweisen von Sprache lernt das Kind in der Regel erst in der Schule. Wichtig ist dabei, sich die besondere Qualität des schriftlichen Sprachgebrauchs bewusst zu machen.

In Anlehnung an Spitta lässt sich die Abstraktheit folgendermaßen erläutern.⁸ Beim Lesen und Schreiben handelt es sich nicht um eine einfache Übertragung des mündlichen Sprachgebrauchs auf Papier. Vielmehr stellt die geschriebene Sprache ihrer Struktur und Funktion nach eine neue qualitativ anspruchsvollere Gebrauchsweise von Sprache dar.

Lesen und Schreiben sind in mehrfacher Weise abstrakte Prozesse:

- Es werden Symbole, also Zeichen benutzt. Die Symbole (Zeichenkombinationen = Worte) weisen nicht mehr auf Gegenstände hin, sondern stehen bereits für Zeichen zum Ausdruck der Gegenstände.
- Es werden keine gegenständlichen Zeichen benutzt, sondern abstrakte grafische Zeichen, die durch ihre Kombination lediglich die Lautstruktur von Wörtern festhalten, nicht also ihre Bedeutung selbst.
- Die Verwendungssituationen für schriftliche Kommunikation sind abstrakter strukturiert als dies beim Sprechen-Hören der Fall ist. Partnerkontakt, Gestik, Mimik, Intonation, die Situation selbst fallen als zusätzliche Informationsquellen aus. Dieses Informationsdefizit muss durch die Sprache selbst ausgeglichen werden. Schriftliche Kommunikation erfordert daher zu ihrem Gelingen eine „maximal entfaltete“ Sprache.

Diese Abstraktheit, die das Lesen verlangt, schafft natürlich dem Schüler Schwierigkeiten, die „in der Natur der Sache 'Sprache' selbst liegen“.

- Einerseits muss der Schulanfänger bei dieser Art der Auseinandersetzung mit Sprache sich von dem ihm vertrauten Zugang über die inhaltliche Seite lösen und den abstrakten Klangcharakter zum Gegenstand seines Interesses machen. Hierin, nämlich, in der Unterscheidung zwischen Bedeutung und Lautstruktur, liegt eine zusätzliche Abstraktionsleistung.

- Andererseits beruht unsere Schrift nicht auf einer eindeutigen Buchstaben-Lautzuordnung, sondern es besteht eine Vielzahl von Mehrfachbeziehungen, über deren Auftretungswahrscheinlichkeit komplizierte Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln entscheiden.⁹

Hinzu kommt noch, dass nach psycholinguistischen Untersuchungen neben der Buchstaben-Laut-Zuordnung auch Zuordnungen größerer Reichweite, also bestimmter Klangstrukturen (wie Signalgruppen, Buchstabengruppen um ein vokalisches Zentrum, Silben, Morpheme) gespeichert werden müssen.

Bei der Hervorhebung der akustischen Unterscheidungs- und Zuordnungsfähigkeit in den ersten Leselernphasen geht es nicht darum, die Schüler zu „Phonetikern“ zu machen.

Wohl aber sollen die Schüler in der Auseinandersetzung mit Sprache die grundsätzliche Ableitung der Schrift von der Lautsprache erfahren und Regelmäßigkeiten erkennen und damit Lesehilfen entdecken können. Es geht darum, dass sich das Kind der Lautstruktur der Sprache und seiner eigenen Lauttätigkeit bewusst wird und mit ihr bewusst und absichtlich umgehen kann.¹⁰

Nimmt man das System der Sprache als die objektive Gegebenheit, an die sich der Lernende anpasst, dann kann man für den Leselernprozess zusammenfassend festhalten:

- Beim Lesen**lernen** hat – im Unterschied zum flüssigen Lesen – die Bezogenheit auf die visuelle und akustische Seite der Sprache, was man als graphisch-lautliche Oberflächenstruktur bezeichnen kann, einen ganz entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess.
- Der Lernfortschritt zeigt sich in der allmählich verringernden Abhängigkeit des Lesers von dieser Oberflächenstruktur der Sprache. Der Schüler verlässt sich beim Sinnfinden immer mehr auf semantisch-syntaktische Deutungsstrategien.
- Dieser Lernfortschritt hat zwei Bedingungen zur Voraussetzung:
 - Die elementaren akustischen und visuellen Erkennungsstrategien müssen so intensiv einzeln und im Zusammenhang des vollständigen Lesevorganges gefestigt sein, dass sich diese Vorgänge automatisieren und abrufbar sind.
 - Die Herausbildung dieser Automatisierung geschieht über Erkennen, Erproben und Anwenden von regelhaften Erscheinungen d.h. sinnkritische Erkennungsmerkmale:
 - u. a. die Gesamtform eines Wortes
 - Ober-, Unterlängen der Buchstaben
 - Anfangs-, Endbuchstaben
 - bestimmte Buchstabengruppen mit ihren Klang- und Bedeutungsbeziehungen.

5 Ganzheitsmethode und synthetische Methode – kritische Auseinandersetzung

Es ist wohl ohne weiteres einsichtig, dass ein Leselehrgang für LRS-gefährdete Kinder von den ersten methodischen Schritten an anders verlaufen muss als bei Kindern, die das Lesen mit den normalen schulischen Lernhilfen fast von selbst lernen. Lesehilfen für leseschwache Kinder müssen von den Aufbauprinzipien des Lautmaterials der deutschen Sprache ausgehen. Dabei ist es wichtig, die Vielfalt von Lesemethoden zu nutzen, statt eine einzige zu favorisieren.

Aus der Diskussion um die richtige Methode des Lesens, die die synthetische und ganzheitliche Methode gegenüberstellte, kann man heute festhalten, dass beim Lesenlernen sowohl analytische wie synthetische Prozesse ablaufen. Daher kann ein Leselehrgang nicht eine Methode ausschließen. Er hat sich der Elemente aus dem jeweiligen Ansatz zu bedienen, die für die Vermittlung des Lautbestandes, der Lautkombinationen in den Segmenten und der Lautfolgen in Wörtern notwendig erscheinen.¹

Man unterscheidet heute zwischen der synthetischen und der analytischen Methode. Die synthetische Methode, die die ältere ist, geht von den Elementen der Schrift aus. Diese Methode vertritt die Auffassung, dass der Buchstabe und der Laut das Einfache und damit das Leichtere für den Lernprozess sei. Deshalb soll das Lesenlernen vom Einzelnen zum Komplexeren aufgebaut sein.

Die analytische Methode geht dagegen vom geschriebenen und gesprochenen Wort aus. Nur das Wort und die zum Satz zusammengefügte Wörter sind Träger der Bedeutung und des Sinns für den Leser und für den Hörer. Daher meinen die Vertreter der analytischen Methode, dass aus sachlogischen wie aus psychologischen Gründen das Lesenlernen mit dem Schrift- und Sprachganzen zu beginnen habe. In den Buchstaben und Lauten sehen sie Elemente, die erst im Lernprozess aus der Schrift und der Sprache zu analysieren sind.²

Die analytische Methode geht von der Ganzheit aus, daher wird auch die ganzheitliche Methode ihr zugeordnet. Die ganzheitliche Methode geht vom Wort oder vom Satz aus. Sie betont die Priorität der analytischen Akte im Lesenlernen. Sie versteht Schrift als Symbol der Sprache und macht die zu lesenden Wörter mit Hilfe bildlicher Darstellungen einprägsamer. Alle Lesespiele, die mit Lesekarten arbeiten, wo das jeweilige Bild mit dem Namen gekennzeichnet wird, entsprechen dieser Ganzheitsmethode.

Die Ganzheitsmethodiker gehen von der Einsicht aus, dass das gesprochene und geschriebene Wort für das lesen-lernende Kind zunächst kein Gegenstand interessanter Betrachtung ist, auch nicht einer analytischen Betrachtung. Nach ihrem Verständnis interessiert sich das Kind nicht unmittelbar für die Sprach- und Schriftstruktur. Dementsprechend pflegen die Ganzheitsmethodiker zunächst mehr oder weniger ausschließlich das unmittelbare Wortbildlesen. Darin unterscheiden sie sich

also wesentlich von ihren analytischen Vorgängern. Die optische und akustische Binnenstruktur der Wörter soll das Kind sozusagen im Anfang des Lesenlernens nicht interessieren. Die Ganzheitsmethodiker betreiben daher über eine längere Zeit hin das ganzheitliche Lesen und verzichten in dieser Phase auf systematische methodische Hilfen zur Erfassung der Buchstaben und Lautstruktur.³

Die Ganzheitsmethode hält die Erfassung von Lautelementen im Artikulationsstrom des gesprochenen Wortes für schwierig. Die Ganzheitsmethodiker kennen eigentlich keine gleichen Einzellaute, weil jeder in einem Wort vorkommende Laut bei der Wortintegration eine individuelle Lautung erfährt. Auf die Laut- Buchstabenentsprechung bezogen heißt das, dass ihnen Buchstaben nur als Anhaltspunkte für die Artikulation gelten, aber nicht als fest definierte Aufbauelemente für Wörter.

Die Ganzheitsmethode, die von der Ganzheitspsychologie abgeleitet wird, sieht einerseits richtig, dass das Wortverständnis mit dem Sinnverstehen, also mit dem Inhalt eines Wortes etwas zu tun hat. Andererseits „leugnet“ sie die Qualität der Lautsprache, die sich dadurch auszeichnet, dass durch eine geringe Anzahl von Einzellaute eine Vielzahl von Lautkombinationen möglich ist, mit deren Hilfe dann Silben, Wörter und Sätze gebildet werden. Zudem liegt in der Ganzheitsmethode ein Selbstwiderspruch, der sich bei Bosch folgendermaßen zeigt.

Beim Wahrnehmen der Buchstabenfolge kann ein Kind noch nicht die Lautfolge erkennen, weshalb durch den vom Lehrer angedeuteten Sinn der Artikulationsstrom gesteuert wird. Es läuft so ab, dass der Lehrer vorliest und die Kinder nachlesen. Dieses „Lesen“ ist mehr eine Sinnbeilegung als eine selbstständige Sinnfindung⁴, wie Bosch sagt. Während hier also von der notwendigen Steuerfunktion des Sinns ausgegangen wird, wird diese an anderer Stelle als erst zu erreichendes Resultat angesehen.

Nachdem eine Zeit lang dieser Weg über bekannte optische Unterganze, die den kleinsten lebendigen Sprachunterganzen (Silben) entsprechen, gegangen worden ist, sind die Kinder allmählich in den Stand gesetzt, ohne die Hilfe(!) der antizipierten Sprachwortgestalt, die bisher im Hintergrund bereitstand, Buchstabenanordnungen zu lesen.⁵

Und vollendet sei nach Bosch das Lesen erst, wenn der Leser sich mit Hilfe des Textes die Situation erarbeitet habe.

Damit ist aber der am Anfang für so wichtig erachtete Gesamtimpuls als die Artikulation steuerende Sinn nicht mehr Impuls, sondern selbst erst erzeugt durch die Buchstaben-Lautanalyse. Diese mehr lautsynthetische Seite, die auch oft als „technische“ Seite bezeichnet wird, wird von der synthetischen Lesemethode hervorgehoben.

Die synthetischen Lernmethodiker wissen, dass ein Wort über seine Lautqualität hinaus einen Inhalt kennzeichnet, dass es eine Bedeutung hat. Sie sehen im Sinnverständnis einen sekundären Leseschritt.

Das sinnverstehende Lesen basiert ihrer Meinung nach auf der lautlichen Analyse des Geschriebenen bzw. auf der Synthese von Einzellaute bis zu

dem Punkt, wo ein Wort gebildet ist, das dann einen Inhalt benennt. Dem Inhalt, d.h. dem ausgesprochenen Gedanken dienen die Laute und Buchstaben als Ausdrucksform.

Auch die Ganzheitsmethode enthält synthetische Momente. So zielt der Erstleseunterricht darauf ab, durch die Gestaltauflösung, d.h. die Aufgliederung in Einzellaute zu erreichen, dass im Wortganzen die Teile (Buchstaben) verstanden werden. Der Buchstabe als Teil erhält damit aber eine selbständige Funktion⁶, was in der Ganzheitsmethode aber nicht systematisch genutzt wird.

Im Grunde hat die diffuse Wahrnehmung der Wortgestaltung und die naiv-ganzheitliche Wiedergabe ihrer Sinnzusammenhänge im Satzganzen mit dem Lesen überhaupt nichts zu tun, denn es wird nicht gelesen, es wird nur nachgesprochen.⁷

Dem Schüler werden die lautlichen Aufbauelemente der Schrift unter Berufung auf die Gestaltlehre nicht bewusst gemacht. Er kann daher am Anfang nicht lesen, sondern nachsprechen. Das beginnende Lesen nach der Ganzheitsmethode muss daher als naiv oder diffus bezeichnet werden, da nicht die Lautanalyse und das Zusammenschleifen der Laute den Leseprozess bestimmen, sondern das Nachsprechen und Merken dessen, was der Lehrer oder Pädagoge/Psychologe sagt. Begründet wird dieses Lesen damit, dass es Sinnentnahme sei, bei dem das geschriebene Wort der Sinnträger ist, der etwas bedeutet. Und das Lesen sei nichts anderes als die Entnahme des Sinns, der durch das geschriebene Wort symbolisiert wird. Das Lesen von Einzellaute und Silben sei ein Widerspruch zum Zweck des Lesens.

Heuser wendet nun gegen diese Methode ein, dass sie Zweck und Mittel verwechsle. Zwar kann man nicht bestreiten, dass das Lesen und das Verstehen in einem Zusammenhang stehen, dass das geeignete Mittel sich an dem Zweck orientiert, hier am Zweck des Verstehens. Dennoch können beide Begriffe nicht gleichgesetzt werden.

Das am Anfang des Lesenlernens stehende Kind kann aus den ihm im ganzheitlichen Verfahren vorgelegten optischen Ganzheiten keinen Sinn entnehmen, weil es eben noch nicht lesen kann. Das Lesenlernen soll zur Fähigkeit der Sinnentnahme führen; aber die Sinnentnahme kann nicht das Mittel dazu sein. Auch in der therapeutischen Begründung des Lesen-Lehrens können Mittel und Zweck nicht ungestraft verwechselt werden.⁸

Wissenschaftliche Untersuchungen, die die Lesegeschwindigkeit und das Sinnverständnis untersuchen, auch tachistoskopische Untersuchungen erwiesen, dass inhaltlich Zusammenhängendes schneller und sicherer gelesen wird als sinn- und zusammenhanglose Texte. Ein geübter Leser kann aufgrund seiner Buchstabenkenntnis und seines Sinnverständnisses ganze Wörter und Wortgruppen scheinbar simultan lesen und verstehen. Hieraus aber ableiten zu wollen, dass das Sinnverständnis das Mittel des Lesen-Lehrens ist, ist falsch. Die Untersuchungen wurden nämlich mit Probanden durchgeführt, die das Lesen schon beherrschten. Aber gerade das kann beim Leselernprozess

nicht vorausgesetzt werden. Deshalb können solche Untersuchungen keine Begründung für den Leselernprozess selbst sein.⁹

Das sinnentnehmende Erstlesen, welches nicht von der Lautgestalt des Wortes ausgeht, führt oft dazu, dass die lesenden Kinder zum Raten oder Phantasieren verleitet werden und so nicht auf die Lautabfolge bzw. Buchstabenfolge achten. Sind Kinder schon auf diesem Standpunkt, so behindert er das richtige Lesenlernen.

Es geht (im ersten Leselernschritt, d. V.) um gar nichts anderes als um die Gewinnung der Einzelbuchstaben, auf die das ganzheitliche Verfahren ebenso wenig verzichten kann wie der lautsynthetische Leselehrgang, nur mit dem Unterschied, dass dieser dem Kinde die Buchstaben gibt, während sie im ganzheitlichen Verfahren vom Kinde selbst gefunden werden sollen.¹⁰

Methoden der Vermittlung dieser Durchgliederung sind in der Ganzheitstheorie die Gestaltvariationen, der Gestaltabbau und der Gestaltaufbau.

Es gibt in der Ganzheitsmethode keine Bemerkungen, die die Kinder auf die lautliche Veränderung des Vokals hinweisen könnten. In den drei Durchgliederungsübungen ist dies nicht enthalten. Es ist aber wichtig, dass dem Kind klar wird, dass das *O* in *woll-*, dem zwei Konsonanten folgen und das deshalb kurz gesprochen wird, ein anderes *O* ist als in *wohl* oder in *wo*, dem nur ein oder kein Konsonant folgt.

Der synthetischen Lesetheorie wird vorgeworfen, dass sie nur ein mechanisch-technisches Fertigkeitenlesen vermittelt, aber von der Erfahrungs- und Erlebniswelt des Kindes absieht. Daher sei diese Methode für das Kind sehr langweilig, es sei ein öder Verbalismus.¹¹

Es ist dagegen festzuhalten, dass ein Kind Wörter und Sätze nur lesen kann, wenn es das gesamte Laut- und Buchstabenmaterial zur Verfügung hat. Darüber hinaus muss es mit dem Verschmelzungsmodus der einzelnen Laute zu Silben und Wörtern vertraut sein.

Es wird der Anspruch, möglichst ohne Umwege den technischen Prozess des Lesens zu erlernen, erfüllt. Dass dabei andere Ziele vorübergehend aus dem Blickfeld geraten, ist durchaus im Sinne eines stufengemäßen Aufbaus, demzufolge die Basis für die weiteren Ziele des Lesenlernens zunächst die Beherrschung der Technik ist.¹²

Dass dieser Lernprozess durch die Wahl der Methoden und Übungsmaterialien von einer gewissen Eintönigkeit befreit werden muss, ist selbstverständlich (vgl. Kap. 7.6 über pädagogische Prinzipien).

Auf die kindliche Motivation, lesen zu lernen, kann die Ganzheitsmethode negativ wirken. Da das Kind im Erstleseunterricht nicht liest, sondern durch Nachsprechen und Auswendiglernen Wortganzheiten identifiziert, kann ein echtes Erfolgsgefühl bei den Schülern nicht eintreten. Dieses bildet aber eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer bewussten und zielgerichteten Lernhaltung. Diese ist nicht nur für den Schreibunterricht, sondern für das gesamte Lernverhalten wichtig.

Man kann für den schulischen Leseunterricht davon ausgehen, dass die Sprache dem einzelnen Schüler nicht fremd ist. Die Schulanfänger sind im Besitz der Sprache, mit der sie Aussagen verstehen, selbst Aussagen machen, also sich verständigen. Das normalbegabte Kind verfügt mit seinen sechs Jahren schon über einen beachtlichen Wortschatz (2000-4000 Wörter). Es hat diesen Wortschatz außerhalb der Schule gelernt. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit zu benennen ist deshalb wichtig, weil bei einem Leseunterricht nicht vermittelt werden muss, dass durch Laute Wörter formuliert werden, und dass mit diesen Wörtern bestimmte Inhalte ausgesagt sind. Dass Wörter und Sätze einen sinnegebundenen Inhalt haben, dieses Wissen kann bei Kindern vorausgesetzt werden.

Vom Elternhaus ist dem Kinde bekannt, dass das geschriebene Wort etwas bedeutet, dass man Gesprochenes schreiben und Geschriebenes lesen kann. Das Kind weiß, dass es in die Schule kommt, um Lesen und Schreiben zu lernen, wie es die älteren Geschwister oder Vater und Mutter gelernt haben.¹³

Der Schulanfänger bringt also die Voraussetzungen der Sprachkenntnis und Aufgeschlossenheit für das Lernen mit.

Untersuchungen von Schmalohr¹⁴ und Ferdinand¹⁵ ergeben, dass messbare Unterschiede im Lernerfolg, die der einen oder anderen Methode zugeschrieben werden, nach zwei bis vier Jahren ausgeglichen sind. Zur empirischen Erforschung der Methodeneffizienz stellt Schmalohr fest, dass die lautsynthetische Lehrmethode der ganzheitlichen im Leistungseffekt nach den ersten Schuljahren überlegen ist. Erst in späteren Schuljahren ist ein Ausgleich in den Schülerleistungen zu erwarten. Er spricht von einer Methodeneffektangleichung.

Auch Ferdinand spricht von einer Angleichung. Nach dem 1. Schuljahr ist eine Überlegenheit synthetisch unterrichteter Schüler festzustellen; nach 24 Monaten Schulbesuch sind kaum noch Effektivitätsunterschiede zu bemerken.¹⁶

Man kann daher in der Erfolgsbeurteilung der Methoden von einer Gleichheit ausgehen, wie Bethlehem meint. Heute herrscht die Meinung vor, dass beide Methoden ihren berechtigten Platz beim Erstleseunterricht besitzen.

Bernhard Bosch¹⁷ spricht davon, dass durch die Analyse das Element, d.h. der Laute und der Buchstabe in seiner individuellen und speziellen Funktion erfasst wird. Das Einzelelement bleibt aber Element des Ganzen. Eine Aufgliederung bedeutet daher nicht Zerstückelung. In einer Synthese wirkt umgekehrt die vorausgegangene analytische Richtung des Denkens mit. Analyse und Synthese sind korrelativ aufeinander verwiesene Akte eines beide geistigen Tätigkeiten umfassenden Gesamtprozesses. Für das Lesenlernen ist diese korrelative Auffassung grundlegend. Grundsätzlich sollte man bei der Anwendung beider Methoden berücksichtigen, dass es individuelle Unterschiede im Vollzug der korrelativen analytischen und synthetischen Akte gibt.

Ein lautsynthetischer und lautanalytischer Leselehrgang hat vier Aufgaben: 1. die Lautgewinnung, 2. die Lautverschmelzung, 3. die Erfassung der Lautvariationen im Buchstabenverband des geschriebenen Wortes einschließlich der Anleitung zur Betonung beim Lesen von zusammenhängenden Texten, 4. Vermittlung der bedeutungsgebundenen Lesestrategien.

Das auf Seite 103 folgende Schema, das sich an Grissemann orientiert, soll nochmals die wesentlichen Momente der verschiedenen Lesemethoden zusammenfassen.¹⁸

6 Der Aufbau des lauttreuen Lesematerials

6.1 Abfolge von Buchstaben und Lauten

Beim Festlegen der Reihenfolge der Buchstaben/Laute für den Leselernprozess gibt es keine Eindeutigkeit. Es sollen daher einige Möglichkeiten referiert werden, wie sie z.Zt. in Leselehrgängen genutzt werden. Die von uns gewählte Reihenfolge der Buchstaben/Laute orientiert sich an den Hauptkriterien, die von allen anderen auch berücksichtigt werden. Die Reihenfolge der Einführung von Wortsegmenten wird im nächsten Abschnitt behandelt.

Die Reihenfolge der Laute ist nach Kossow:

1. Selbstlaute, 2. reine Stimmtonlaute, 3. Hauch- und Reibelaute, 4. Verschlusslaute.¹

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 1. Selbstlaute | 2. Reine Stimmtonlaute |
| a au ä | m |
| e eu äu | n |
| i | l |
| o | r |
| u ü | ng |
| 3. Hauch- und Reibelaute | 4. Verschlusslaute |
| h | b p |
| f | d t |
| w | g k |
| ch | |
| j | |
| sch | |
| s | |

Die unter 1, 2, 3 und 4 aufgeführten Laute sind bei einem Lesetraining im allgemeinen in der aufgezeigten Reihenfolge zu erarbeiten. Beim individuellen Programm werden nur jene Laute besonders geübt, die nicht beherrscht werden. Auch hier kann die Reihenfolge im Großen und Ganzen aus dem obigen Schema abgeleitet werden. Bei der Aufstellung des Schemas wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Welche Laute werden am leichtesten erkannt, welche Laute bilden häufig große Schwierigkeiten; Ordnung von der ersten über die zweite zur dritten Artikulationsstelle; Ordnung von den stimmhaften zu den stimmlosen Konsonanten; Lautdauer der verschiedenen Laute beim Sprechen der Normallaute.

Heuser plädiert für folgende Reihe der Laute/Buchstaben:

1. die Vokale
2. die Umlaute
3. die Diphthonge
4. die Semivokale m, l, s, r, n, f und w
5. j, v, z, h, ch, sch

6. qu, c, ch am Wortanfang, x und y
7. Einführung der Laute f, v, pf, ph und des x-Lautes mit seinen Schreibweisen ch, cks, ks, gs und x, des ng, nk, ck und tz, des scharfen ß und st, sp.²

R. Müller³ beachtet den Unterschied von eindeutigen Graphemen, die einen festen Lautwert haben und mehrdeutigen Graphemen, die mehrere Lautungen, je nach der Stellung im Wort haben.

Da die Vokale zu den mehrdeutigen Graphemen zählen, aber als Silbenträger wichtig sind, plädiert er für das gleichzeitige Üben beider Varianten.

Bei Vokalen und Umlauten werden zwei deutlich unterscheidbare Varianten demselben Buchstaben zugeordnet: die sog. 'langen' (geschlossenen) und 'kurzen' (offenen) Vokale. Ich empfehle, diese beiden Varianten immer gleichzeitig zu üben und fest mit dem dazugehörigen Buchstaben zu assoziieren.⁴

Bei der Einführung der Konsonanten ist „*nicht nach ihrer Häufigkeit, sondern nach der Schwierigkeit beim Zusammenschleifen*“⁵ zu gehen:

1. stimmhafte Konsonanten: n, l, s, r, m, w
2. stimmlose Reibelaute: f, h, sch, ch
3. explosive Konsonanten: k, b, t, g, d, p.

Blumenstock⁶ schlägt drei Stufen der Buchstaben-Reihenfolge vor:

1. Stufe:
 - Vokale o, i, u, a, e in langer Betonung (die kurze Betonung soll erst auf einer späteren Stufe eingeführt werden)
 - Nasallaute m, n
 - Reibelaute s, f
 - Zitterlaut r
2. Stufe:
 - Explosivlaute b-p, d-t, g-k
 - Reibelaute w, v, sch
 - Diphthonge ei, au
 - Hauchlaut h
 - Laterallaut l
3. Stufe:
 - Umlaute ä, ö, ü
 - seltene Buchstaben j, x, q, y, c, ch, ng

Dummer/Hackethal⁷ wählen folgende Reihenfolge der Einführung der Laute:

1. a, e, i, o, u, au, ei
2. m, s, r, n, f, l
3. h, -en, -er
4. ch, w, z
5. p, t, k
6. b, d, g

7. eu, sch, -el
8. j, v, ß
9. ä, ö, ü
10. qu, x, y

Beim Wortaufbau gehen Dummer/Hackethal von drei Schwierigkeitsstufen aus:

1. einfach strukturierte Wörter mit einer einfachen Abfolge von Vokal und Konsonant
2. Wörter mit einfacher Konsonantenverbindung am Wortanfang oder in der Wortmitte
3. Wörter mit komplexen Konsonantenverbindungen, d.h. mindestens drei Konsonanten in Folge.

Die Idee der Benutzung der Lautstruktur für den Lernprozess, wie sie unseres Wissens von Löffler/Meyer-Schepers, Kossow und Dummer/Hackethal am konsequentesten vertreten wird, halten auch wir für wichtig, und unsere praktischen Erfahrungen mit den entwickelten „Lautreuen Leseübungen“ sprechen für den differenzierten Aufbau von Lesematerial nach phonetischen und lautstrukturellen Gesichtspunkten.

Nach kritischer Durchsicht der bisherigen Sortierung der Laute ergeben sich auf Grund unserer Praxis folgende Kriterien für die Reihung der Buchstaben:

1. Eindeutigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnung
2. Leichtigkeit der Aussprache (Artikulationsstelle)
3. Vokale und Konsonanten mit Dauerton
4. Konsonanten ohne Dauerton
5. Umlaute, Doppellaute und seltene Buchstaben
6. Häufigkeitsrangreihe der Buchstaben
7. Graphisch eindeutige Form der Schreibvarianten (groß – klein, Schreib-, Druckschrift)

Zur Reihenfolge der Buchstaben in den „lautreuen Leseübungen“ vergleiche das Kapitel 6.4.4.

6.2 Die Wortsegmente im Leselehrgang

Da die Analyse des Leseprozesses ergeben hat, dass beim Lesenlernen Teilmglieder benutzt werden, um ein Wort bzw. einen Satz zu decodieren, und es eine Vielzahl von solchen Teilmgliedern gibt, stellt sich die Frage, welche Teilmglieder für die Unterstützung des Lernprozesses am wichtigsten sind.

Folgende Einheiten helfen beim Lesen durch Segmentation:

- Einzelbuchstaben

- zwei- und dreigliedrige Grapheme
- Konsonantenkombinationen
- Sprechsilben
- Signalgruppen
- alle Morphemarten

Die in der neueren Literatur aufgestellte Forderung nach Einbeziehung eines wechselseitigen Segmentationstrainings in das Erstlesen darf aber die Grundlage nicht vergessen:

Segmentationsstrategien, die sich auf Buchstabengruppen beziehen, müssen mit sicherem Einzelbuchstabenerkennen verbunden sein. Zu schnelles Vorgehen würde angesichts der Vielfalt von Segmentationsstrategien eine Überforderung der Langsamleser bewirken.⁸

6.2.1 Die Buchstabengruppen

Die **Buchstabengruppen** aus zwei und mehr Konsonanten (Konsonantengruppen) ergeben sich aus der Analyse der Wortstruktur. Sie finden sich am häufigsten am Wortanfang und in der Wortmitte – bei einsilbigen Wörtern am Wortende.⁹

6.2.2 Die Signalgruppen

Bei ihnen besteht eine feste Zuordnung zwischen Buchstabengruppe und Lautgruppe. Man kann sie auch als „Hör-Schreib-Muster“ bezeichnen. Folgende Signalgruppen führt Müller¹⁰ auf:

ein	ich	ach	eit	aun	aus
auf	all	ind	och	imm	oll
und	and	ell	ing	auch	enn
alt	uch				

Diese Signalgruppen tauchen wiederum in Morphemen auf. Wichtig ist also, dass der große Teil der Signalgruppen keine inhaltliche Bedeutung hat – es ist eine optische Einheit, der ein Lautwert entspricht. Dabei ist der Lautwert der Vokale abhängig von den Betonungsregeln der deutschen Sprache. Bis auf die Diphthonge sind die Vokale immer kurz gesprochen, was mit den nachfolgenden zwei Konsonanten zusammenhängt.

Signalgruppen und Buchstabengruppen – meist zwei verschiedene Konsonanten – unterscheiden sich daher nur der Form nach, nicht aber darin, dass sie optische und phonetische Einheiten sind: Teilglieder eines Wortes, die für sich nicht **Bedeutungsträger** sind. Das ist anders als bei den Morphemen, die ja als kleinste bedeutungstragende Einheit definiert sind.

7 Pädagogische und heilpädagogische Prinzipien bei der Behandlung einer Leseschwäche

7.1 Lesefehlerbeobachtung als Diagnose-Therapie-Einheit

Da die Buchstaben-Lautsprache eine vielfältige Kombination von Lauten beinhaltet, ist es wichtig, auf die verschiedenen Schwierigkeiten der Kombinationen zu achten. Diese Beachtung ist sowohl aus diagnostischer wie aus therapeutischer Sicht wichtig.

Das Heraushören des Lautbestandes im gesprochenen Wort und das lesende Rekonstruieren gesprochener Wörter fällt umso schwerer, je flüchtiger einzelne Laute anklängen, je mehr Konsonanten aufeinander folgen und je mehr Buchstaben eine Silbe enthält. Auch die Wortlänge spielt eine Rolle. Es ist leicht einzusehen, dass ein Wort wie „Nase“ leichter zu lesen und zu analysieren ist als „Kind“ und dieses immerhin noch leichter als „Strumpf“.¹

Ist bei einer Therapie von LRS-Kindern neben einer einführenden Fehleranalyse eine ständige Beobachtung der Entwicklung der Schwäche und ihrer Zurückbildung notwendig, also eine Kette von Analysen, so ist beim Leseprozess als Teilprozess einer Therapie dasselbe zu verlangen. So können z.B. Differenzierungsfehler auf unterschiedlichen Ursachen beruhen. Sie können sprachmotorische, akustische, optische, sprechmotorisch-akustische u.a. Schwächen zur Grundlage haben. Ursachen, die auf mangelnde persönliche Zuwendung und Aufmerksamkeit hinweisen, sollen hier nur erwähnt werden. Bei der ständigen Beobachtung des Lesens wird man die Lernstufe und die Lesestrategien ermitteln, die dem Kind zurzeit entspricht und darauf aufbauend die weiteren Leseschritte anregen. Außerdem sind die in den Verlesungen auftauchenden Lesestrategien mit ihrer positiven Funktion für den Leselernprozess zu beachten und dem Kind bewusst zu machen.

7.2 Sprachheilpädagogische Hilfen bei der Lautbildung

Über den Vergleich mit dem normalen Lernprozess kann man sich verständlich machen, worauf zu achten ist.

Ein „normales“ Kind erfasst die Assoziation von Laut und Buchstaben nach mehreren Übungen. Es lernt die Unterscheidung etwa von *b* und *p* eigentlich von selbst. Es werden Laute gesprochen, und die sie repräsentierenden Buchstaben gezeigt. Sie werden meist nachgesprochen bzw. nachgeschrieben. Durch solche Zuordnungen lernt das Kind z.B., die Explosivae zu unterscheiden. Das Differenzieren der Laute erfolgt auf der Grundlage des Hörens und Sprechens der Laute, des Sehens und Schreibens der Buchstaben. Unterziehen wir dieses Vorgehen einer Analyse hinsichtlich des Lehrens, wie z.B. ähnliche Explosivae zu unterscheiden sind, so kommen wir zu dem Ergebnis, dass das Unterscheiden selbst, der Prozess der Unterscheidungstätigkeit, überhaupt nicht Objekt des Unterrichtens gewesen ist. Man vertraut darauf,

dass das Kind nach mehrmaligem Vormachen und Nachmachen die Assoziation Laut – Buchstabe und die Differenzierung ähnlicher Laute ohne besondere Belehrung hinsichtlich eines zu vollziehenden Verfahrens beherrschen wird. Das ist für das Nicht-LRS-Kind auch die Regel. Bei diesem Vorgehen handelt es sich vom Lehren des Verfahrens her um seine kürzeste Form, insofern nämlich, als das Unterscheiden durch das Kind überhaupt nicht im Einzelnen gelehrt wird, sondern sofort vom Kind nach geringer Zeit einfach nachvollzogen wird. Wie die Erfahrung lehrt, kann dem leseschwachen Kind in dieser Form nicht das Erlernen des Lesens zugemutet werden.

Da man sich auf die spontane Assoziation nicht verlassen kann, muss dem Kind das erforderliche Wissen der Lautbildung vermittelt werden. Dieses Wissen hat folgende Daten zum Inhalt:

- die Unterscheidung von Vokalen und Konsonanten
- die Entstehung der Konsonanten: Verschlusslaute – Reibelaute – Zitterlaute – Nasallaute
- die drei Artikulationsstellen:
 - a) zwischen den Lippen oder zwischen der Unterlippe und der oberen Zahnreihe
 - b) zwischen Zungenspitze und der oberen Zahnreihe
 - c) zwischen Zungenrücken und Gaumen
- die Unterscheidung zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit
- die Gegenüberstellung von kurzen und langen Vokalen.

Wird einem leseschwachen Kind das System der Lautbildung an den jeweiligen Lauten vermittelt, so ist es nicht mehr hilflos bei der Lautfindung und der Lautbildung, sondern findet es durch Ordnung und Orientierung in seiner analytisch-synthetischen Tätigkeit.

Die Erarbeitung der Laute oder Phoneme erfolgt auf Basis des Buchstabenzeichens durch Sprech- oder Hörübungen und durch besondere Einführung in die Lautbildung. Dabei ist die Einordnung der Laute in ein System von Silben und Wörtern zu berücksichtigen.

7.3 Isolierung von Leseschwierigkeiten

Die 'lauttreuen Leseübungen' orientieren sich am „heilpädagogischen Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten“.²

- Durch die Begrenzung der Buchstabenfülle und ihre systematische Abfolge wird der Lernprozess auf die zu lernenden Laute konzentriert und nicht durch andere Lese Probleme beeinträchtigt. Es kann keine Überforderung entstehen.

Das betrifft die Einführung der Einzellaute, der Silben, der Buchstabengruppen, der Signalgruppen, der Wörter und der Sätze.

- Der Lernprozess des Zusammenschleifens von Lauten wird von der einfachen Silbenstruktur bis zur komplizierten Wortstruktur aufsteigend strukturiert. Zuerst werden die leichteren Vokal-Konsonanten-Kombinationen eingeführt, in denen der Vokal lang gesprochen wird. Erst mit der Konsonantenhäufung wird auch die kurze Betonung des Vokals eingeführt.
- Das Grundprinzip der lauttreuen Wortkombination wird auch bei der Wortwahl beibehalten. Das bedeutet zunächst eine Einschränkung des Wortschatzes, ist aber dadurch gerechtfertigt, dass die Schwierigkeiten, die durch die Vermischung von lauttreuen und regelhaften Wörtern entstehen, nicht auftauchen.

7.4 Grundsatz der anfänglichen Unterforderung

Die Bemühungen um das Lesevermögen verlangen Rücksichtnahme sowohl auf den Lesestoff wie auf die Leseübungen. Der Lesestoff ist so auszuwählen, dass der Schwierigkeitsgrad so gering ist, dass die leseschwachen Kinder zu Beginn des Lesenlernens unterfordert sind.

Da alles, was mit dem Lesen zusammenhängt, bei leseschwachen Kindern Widerstand auslöst, wenn nicht gar völlige Ablehnung provoziert, ist der Lesestoff zunächst sehr einfach zu strukturieren. Der Beginn mit der einfachen Phonem-Graphem-Verbindung oder Buchstaben-Laut-Verbindung kann daher nicht als zu einfach abgetan werden. Die Anordnung so vereinfachter Laut- und Buchstabenverbindungen dient dazu, überhaupt bei dem Kind wieder die Einsicht zu vermitteln, dass es mit den Buchstaben arbeiten **kann**.

Gerade die Konzentration auf nur ein Buchstaben-Laut-Verhältnis schafft die erste Sicherheit bei dem Kind, den Laut nicht in einer Klanggestalt eines Wortes zu 'verlieren', sondern eine genaue Zuordnung zwischen einem Laut und einem Buchstaben herzustellen.

Buchstaben- und Lautsicherheit ist Grundbedingung für alle späteren Leseschritte. Es muss auf dieser Ebene auch noch nicht das Problem behandelt werden, wie Laute im Wortzusammenhang oder Silbenzusammenhang sich assimilieren, d.h. ihre Normalaussprache im Einzelwort variiert wird. Diese Probleme sind auch erst dann zu behandeln, wenn mit Buchstabenkombinationen einfachster Art gearbeitet wird.

Der Grundsatz bewusster anfänglicher Unterforderung soll das ganze bisherige Versagen und das verschwundene Selbstvertrauen auffangen, soll den Kindern die Basis bereiten, auf der sie wieder beginnen können. Er soll ihnen das Gefühl vermitteln, doch lesen zu können, und ihnen so die unbedingt nötigen Erfolgsgefühle gerade auf jenem Gebiet geben, auf dem sie doch so kläglich versagt haben.³

Man sieht in dieser Aussage von Straub, dass der Aufbau eines Leselehrgangs für Legastheniker und leseschwache Kinder schon im Anfang nicht nur lerntechnisch begründet ist, sondern die einfachsten Buchstaben- und Lautverbindungen sorgen in ihrem lesenden Nachvollzug dafür, dass eine positive

psychische Reaktion bei dem Kind hervorgerufen wird. Eine oft bei solchen Kindern neben den konkreten Lese- und Schreibschwierigkeiten bestehende psychische Haltung, dass sie das Lesen oder Schreiben sowieso nie lernen würden, wird hier an einer kleinen Stelle praktisch durchbrochen. Für die Kinder ist solch ein Leseprozess, auch wenn er nur eine Laut-Buchstaben-Verbindung betrifft, als Erfolg anzusehen.

7.5 Lesemotivation und Lesen

Es bedarf beim Einsatz von Lesematerial auch immer von Seiten des Pädagogen/Psychologen der Überlegung, wie die Vermittlung des jeweiligen Lernzieles für das Kind interessant gemacht werden kann. Die verschiedenen Maßnahmen dazu, die auch als Motivierungsmaßnahmen bezeichnet werden, lassen sich nicht generalisieren, da jedes Kind auf den Einsatz bestimmter Motivationsmaßnahmen verschieden reagiert.

Dabei sollte man auch beachten, dass Kinder mit Lese- Rechtschreibschwächen zum Leseprozess hingeführt werden müssen. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Kinder mit der Vorlage eines Lesebuchs auch schon das Interesse am Lesen haben. Es sei hier auf die Unterschiede im Interesse verwiesen, die R. Müller in drei Stufen der Lesemotivation einteilt:

1. indirekte Lesemotivation
2. integrierte Lesemotivation
3. immanente Lesemotivation⁴

Das Lesenlernen baut sich nach diesen drei Stufen auf.

Auf der ersten Stufe beginnt das lese-rechtschreibschwache Kind mit dem Lesen, um ein anderes Ziel zu erreichen, es will z.B. eine Belohnung, oder es liest für den Pädagogen/Psychologen.

Auf der zweiten Stufe wird das Lesen selbst Teil eines übergreifenden Ziels, z.B. sein Einbau in ein Spiel, bei dem Lesen ein Mittel ist.

Auf der letzten Stufe des Lesens hat das Kind Interesse am Lesestoff selbst.

7.6 Pädagogische und heilpädagogische Grundsätze und Verhaltensweisen

Die lauttreuen Übungen, wie sie hier dargestellt werden, entlassen den Pädagogen/Psychologen nicht aus der Aufgabe, eine für den Schüler angemessene Lernsituation zu schaffen⁵. Dass er aber dieses Material positiv aufnimmt, dass sein Lerninteresse sich daran wieder entwickelt, das verlangt die

8 Beispiele für lauttreue Leseübungen

Dieses Kapitel beansprucht nicht, alle Leseübungen und Lesespiele, die für den Erstleseunterricht oder den Förderunterricht entwickelt wurden, darzustellen. Das würde den Rahmen des Buches sprengen und ist auch nicht nötig angesichts guter und ausführlicher Zusammenfassungen von Blumenstock¹, Müller², Schwander³ u.a.

Es geht uns darum, die aus unserer Erfahrung sinnvollsten gestalterischen Formen für das Lesen von Buchstaben, Silben, Signal- oder Buchstabengruppen, Morphemen, Wörtern und Sätzen darzustellen. Der Leser wird manche Gestaltformen auch in anderen Leselehrgängen finden. Die von den Autoren im weitesten Sinne berücksichtigten Materialien sind im Literaturverzeichnis (Lehrmaterialien) aufgeführt.

Ausdrücklich möchten wir darauf hinweisen, dass die „lauttreuen Leseübungen“ in einer pädagogisch offenen Situation und kombiniert mit Lese- und Sprach-/Sprechspielen benutzt werden sollen.

8.1 Übungen zu den Einzellauten

Übungsformen für die Einzellaute und einfache Lautkombinationen mit der Abfolge Selbstlaut – Mitlaut oder Mitlaut – Selbstlaut, in denen die Vokale lang gesprochen werden, sollen bei leseschwachen Kindern den Ausgangspunkt bilden.

Die Arbeit am Einzellaute kann systematisch durchgeführt werden. Ist die Buchstaben-Laut-Verbindung bei bestimmten Lauten nicht vorhanden, so kann für den Lesevorgang die betreffende Seite benutzt werden, auf der der Buchstabe eingeführt wird. Dabei ist aber die Reihenfolge zu beachten. Zuerst werden die Vokale und Umlaute eingeführt, die dann später mit allen Mitlauten kombiniert werden. Die Lautsicherheit bei den Vokalen muss als Erstes erreicht werden. Die Abfolge der Laute ist im 6. Kapitel dargestellt worden und ist jeweils in den „lauttreuen Leseübungen“ in dem oberen Kasten aufgeführt. Der Pädagoge/Psychologe kann also jeweils die Seiten wählen, die eine spezifische individuelle Leseschwierigkeit bei einem Kind betreffen.

8.1.1 Das Anlautverfahren

In den lauttreuen Leseübungen kann die Einführung des Einzelbuchstabens nach der Anlautmethode⁴ ergänzt werden. Es werden Bilder angeboten, die Gegenstände u.a. darstellen, und deren Anfangsbuchstabe identisch ist mit dem eingeführten Laut. Kinder können über die Identität des gleichen Anfangslautes bei sonst lautlicher Verschiedenheit der Wörter eine erste Lautanalyse vornehmen.

Jeder Buchstabe wird zu Beginn einzeln dargestellt, und es bieten sich einfache räumliche Orientierungsübungen an, bei denen die graphische Besonderheit des jeweiligen Buchstabensymbols erklärt wird und so optische Verwechslungen abgebaut werden. Schon auf dieser Lesestufe haben Schreibübungen einen ergänzenden Wert. Die Analyse eines Buchstabens hat nämlich die visuelle wie die auditive Wahrnehmung zu beachten. Die visuelle Wahrnehmung kann durch Strichführungsübungen und Orientierungsprüfungen auf die Identität und Differenz von Druck- und Schreibschrift sinnvoll ergänzt werden.

Den einzelnen Laut mit Sinn zu verbinden, z.B. den Laut *au* mit der Vorstellung des Schmerzes, wie es in verschiedenen Lesefibeln gemacht wird, ist problematisch, da die Funktion des Lautes mit einer äußerlichen Bedeutung verbunden wird, die für das Sinnverständnis von Wörtern störend wirkt. Liest man das Wort 'Haus', so stört die inhaltliche Vorstellung, der Laut *au* habe etwas mit Schmerzen zu tun. Bosch, der dieses Vorgehen Sinnlaut-Verfahren nennt, hat alle wichtigen Einwände dagegen schon zusammengestellt.⁵

8.1.2 Die direkte Demonstration

Grundlegend für den Leselernprozess ist die vom Pädagogen/Psychologen gegebene Hilfe, die jeweiligen Laute, Silben, Wörter und Sätze sauber zu artikulieren. Es muss dem Kind durch direkte Demonstration die Laut-Buchstaben-Verbindung verdeutlicht werden.

Grundsätzlich sollte jede Leseübung durch die direkte Demonstration eingeleitet werden. Der Pädagoge/Psychologe bestimmt nach dem Wissensstand des Kindes die jeweilige Leseübung und liest selbst deutlich die Buchstaben, Silben, Wörter oder Sätze vor. Das Kind sieht dabei jeweils die gelesenen Texte, die beim Lesen gezeigt werden. Man kann dafür den Finger, einen Stift u.ä. benutzen oder schneidet sich einen Abdeckrahmen aus, der das Blickfeld auf den gelesenen Teil konzentriert.

Nach der direkten Lesedemonstration liest das Kind selbst die jeweilige Übung. So lässt sich feststellen, inwieweit das Kind die Zuordnung von Buchstaben und Laut herstellt. Es ist dabei zu beachten, dass sich die Zeitabschnitte zwischen dem Vorlesen und Selbstlesen ständig vergrößern, so dass das Kind sich das Gehörte merkt und nicht nur nachspricht, d.h. nicht liest. Nach einiger Zeit, wenn das Kind einige Buchstaben beherrscht, wird die direkte Demonstration nur noch zur Korrektur eingesetzt. Ansonsten ist schon allein durch die Änderung der Reihenfolge der zu lesenden Teile eine Situation geschaffen, in der das Kind lesen muss.

Die direkte Demonstration verlangt als wichtigste Hilfestellung die Erklärung der Aussprache. Wir verweisen daher an dieser Stelle ausdrücklich auf

die Erkenntnisse der Sprecherziehung, wie wir sie im 3. Kapitel angeführt haben.

Zur Verfestigung der Laut-Buchstaben-Verknüpfung können nach jedem Leseabschnitt noch Abschreibübungen eingesetzt werden. Beim Schreiben ist darauf zu achten, dass der jeweils geschriebene Buchstabe laut mitgesprochen wird.

8.1.3 Lautieren statt buchstabieren

Solange Wörter nicht gelesen werden können, muss die Methode des Lautierens und Silbensprechens angewandt werden.

Der Einsatz der „lauttreuen Leseübungen“ setzt voraus, dass die Pädagogen/Psychologen, die dem Kind bei dem Lernprozess helfen, deutlich vorsprechen, nachsprechen und mit dem Kind mitsprechen. Da die deutsche Sprache eine Lautsprache ist, erfordert sie eine konsequente Sprecherziehung, die darauf abzielt, eine bewusste Artikulation zu erreichen. Für die Entwicklung richtiger Klangbilder, die für die Erzeugung des richtigen Schriftbildes grundlegend sind, spielt nicht nur die Ausbildung des Sprach-Hörens eine entscheidende Rolle, sondern in gleicher Weise die Präzisierung des Sprechvollzugs. Die richtige Artikulation setzt den bewussten Umgang mit den Sprechwerkzeugen voraus.⁶

In der synthetischen Methode⁷ unterscheidet man die Buchstabiermethode von der Lautiermethode. In der ersten werden die Laute durch ihre im Alphabet festgelegten Lautnamen gekennzeichnet.

Statt des Lautes *f* spricht man von einem *eff*. Es ist verständlich, dass durch diese Buchstabiermethode beim Lernprozess des Lesens eine zusätzliche Schwierigkeit entsteht.

Die in der Schriftabfolge auftauchende Lautabfolge wird beim Buchstabieren unterbrochen. Durch das Buchstabieren erhält jeder einzelne Laut, d.h. hier jeder Konsonant, einen zusätzlichen Laut, der im Wortzusammenhang nicht gesprochen wird. So wird das gesprochene Wort *Hose* beim Buchstabieren als ein ganz anderes Lautkontinuum dargestellt, nämlich: *Ha – o – es – e*. *Ha – o – es – e* ist aber ein ganz anderes Lautgebilde als *Hose*.

Die Lautiermethode hat daraus die Konsequenz gezogen, zwischen dem Namen des Buchstabens und dem Laut, wie er im Lautkontinuum vorkommt, zu unterscheiden und im Leseprozess sich auf die Lautierung zu konzentrieren. Durch die Lautierung wird eine 1:1- Zuordnung erreicht.

Der Buchstabenname kann das Missverständnis provozieren, dass er für die Silbe steht: *l* für *el*. Durch das Lautieren wird der einzelne Laut im Lautkontinuum so isoliert, dass er als Einzelner genannt wird, ohne eine Mitlautung zu nennen.

Dass es wegen der Assimilation noch eine Differenz von isoliertem Laut (Lautierung) und Lautwert im Wort gibt, ist gewusst, kann aber bei lauttreuen Wörtern zunächst vernachlässigt werden, da die verschiedenen Lautwerte beim Lautieren auf den Normallaut zurückgeführt werden.

8.1.4 Lautdifferenzierung durch Artikulationskontrolle

Die Differenzierungsübungen, die die Verwechslung einzelner Laute betreffen, lassen sich an den Verschlusslauten verdeutlichen: *„Das leseschwache Kind muss genau wissen, wie es bei einem Differenzieren von Lauten vorzugehen hat, ihm müssen Verfahren an die Hand gegeben werden, die Weg und Orientierungspunkte des Vorgehens enthalten.“*⁸

Das Kind muss also eine Lautbestimmung vornehmen können. Das sieht bei den Explosivlauten folgendermaßen aus: *„Die Explosivae lassen sich bestimmen nach der Art der Entstehung, nach dem Ort der Artikulation und nach ihrer Phonation. Vorausgesetzt ist dabei das Wissen, dass die Explosivae durch Sprengen des Verschlusses entstehen.“*⁹

Eine Anordnung nach den drei genannten Orientierungspunkten ergibt folgende Wortpaare: *b* – stimmhaft, *p* – stimmlos, beide an der ersten Artikulationsstelle; *d* – stimmhaft, *t* – stimmlos, beide an der zweiten Artikulationsstelle; *g* – stimmhaft, *k* – stimmlos, beide an der dritten Artikulationsstelle. Explosivlaute der gleichen Artikulationsstelle können als unmittelbare Opposition bezeichnet werden oder als Kontrastmitlaute.

Für den Leselernprozess ist es wichtig, dass die Unterscheidungen von Verschlusslauten, Reibelauten, Zitterlaut und Nasallauten vermittelt werden. Dafür dienen die graphischen Darstellungen der sprechmotorischen Funktionen für jeden einzelnen Buchstaben, die im 3. Kapitel über die Lautsprache erklärt werden. Die Wichtigkeit der genauen Artikulation und der Lautanalyse wird auch sichtbar durch die Beachtung des Gesetzes der Relaxation. *„Wir verstehen darunter die Erscheinung, dass der Sprechende alles das für nebensächlich erachtet, was nach der Akzentstelle folgt.“*¹⁰

Dieses Gesetz der Relaxation hat zur Folge, dass nicht mehr präzise artikuliert wird. Deshalb sind Differenzierungsübungen sowohl an Einzellauten als auch an Lauten innerhalb von Silben und Wörtern vorzunehmen. In allen Fällen ist die Methode der Oppositionsbildung sinnvoll einsetzbar.

Die vorbereitenden Übungen zum Differenzieren von Lauten enthalten kindgemäße Einführungen in das System der Laute, in die Lautbildung und in das Verhältnis von Laut und Schriftzeichen. Dabei wird sehr viel und deutlich artikuliert, vor dem Spiegel gearbeitet und beobachtet. Das Kennenlernen der Artikulationsorgane erfolgt auch durch Abtasten der Artikulationsstellen, durch Erfassen der Vibration, durch Gegenüberstellungen von Stimmlosigkeit und Stimmhaftigkeit. Das Kind wird auf die Sprechreize aufmerksam gemacht und im Hören feinsten Lautnuancen geschult.¹¹

- Alle Aufgaben können in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gelöst werden.²⁹

8.3 Übungen zur Wortstruktur

Übungsformen zur Wortstruktur stützen sich vor allem auf das silbenweise Sprechen des Wortes. Es ist die Grundlage der Grobgliederungsübungen. Es muss dabei auf die präzise und exakte Aussprache und Gliederung der Silben geachtet werden. Nur dadurch wird leseschwachen Kindern die Wortstruktur mit ihren Gliedern (hier den Silben) bewusst gemacht, und ihre Aufmerksamkeit auf ein bewusstes grobes Einteilen der Wörter gelenkt.

Durch das silbengemäße Sprechen wird eine sprechmotorisch-akustische Analyse des Wortes und später des Satzes erreicht.

Dieser Silbengliederung liegt die Einsicht zu Grunde, dass die Vokale die für das Lesen wesentlichen Orientierungspunkte sind. Jede Silbe enthält einen Vokal, durch den die grobe Gliederung des Wortes für den Leser erkennbar ist. Das Erkennen der Silben bedeutet natürlich noch nicht, dass damit sogleich das Wort richtig gelesen werden kann. Die Anzahl von Vokalen in einem Wort hilft dem Kind aber dabei, die grobe Struktur des Wortes, seine Aufteilung in Silben zu erkennen.

Bei einfach strukturierten Wörtern kann das Kind die Silben sehr schnell erfassen. Das silbengemäße Lesen ermöglicht letzten Endes das sinnverstehende Lesen, d.h. des Lesens der Silben mit der Betonung ist die akustische Darstellung des Sinnzusammenhangs:³⁰

Fo to Foto

8.3.1 Wortaufbauübungen

Nach dem Zusammenschließen von Silben zu Wörtern ist auf der Wortebene auf die gewusste Aneignung eines Wortbildes zu achten.

Dabei kommt es darauf an, das Wortbild nicht allein in seiner Ganzheit, sondern diese Ganzheit in ihrer Strukturiertheit durch seine Teile zu erfassen.

Die Strukturierungsaufgaben wie Aufbau- und Abbauübungen z.B. bei dem Wort *Besen* lassen sich auch durch eine Treppe kennzeichnen.

Dabei wird durch die visuelle Wahrnehmung ein Strukturierungsprozess erreicht. Er erfolgt bei jeder Aufgabe in zwei Richtungen: einmal von oben nach unten und zum anderen im Erfassen der übrig gebliebenen Elemente von links nach rechts.

Wortaufbauübungen können von den Einzellauten ausgehen und von den Silben. Im ersten Fall arbeitet man mit

Wortpyramiden und Worttreppen

B
Be
Bes
Bese
Besen

B e s e n
B e s e n
B e s e n
B e s e n
B e s e n

Diese Übungsformen besitzen einen hohen Grad an Strukturierung und Lesemöglichkeiten. Die Wörter können von links nach rechts, von oben nach unten und über oder unter der Treppe gelesen werden.

Ebenso können am Wort Durchgliederungsübungen zur Festigung eines Lautes im An-, In- und Auslaut durchgeführt werden:

m erken
Ra m a
war m

Die Ab- und Aufbauübungen dienen der Strukturierung von Wörtern und vermitteln die Synthese eines Wortes durch die Abfolge der Einzelbuchstaben bzw. Einzellaute. Neben dem Ab- und Aufbau der Wörter ist es möglich, Übergänge zu anderen Wörtern einzubauen:

Nase — nas — nar — narb — Narbe — nar — nam — Name.

8.3.2 Übung zu wiederkehrenden Silbensegmenten und Signalgruppen

Sehen wir in den Silben und Wörtern Superzeichen, so kann man feststellen, dass ihr sprachliches Erfassen bei „normalen“ Kindern allmählich und ohne größere Komplikationen erfolgt. Bei den LRS-Kindern muss diese Superzeichenbildung wirksam unterstützt werden durch Aufzeigen der Grobstruktur, durch Differenzierungsübungen, die sich zunächst vor allem auf das Erfassen der Silben richten. Ist der Aufbau von Silben vermittelt und werden diese als Segmente verstanden, so kann durch das Wiederkehren bestimmter Segmente das Merkvermögen geschult werden. Die Ordnung des Wortmaterials nach bestimmten Segmenten macht diese Lautkombinationen und Buchstabenkombinationen deutlicher. Es ist für ein leseschwaches Kind notwendig, die strukturelle Seite der Wortbildung zu beachten. Daher wird oft mit **wiederkehrenden Silben** gearbeitet wie z.B. in *Leder, Feder, jeder, Puder* usw. und mit gleichen Termen wie *Brote, Braten, brüten, braun* oder *alt, kalt, Falte, Falter*.

8.3.3 Reimwörter

Kompetentes Lesen beruht darauf, die Wörter in Segmente zu gliedern. Die Bildung solcher Lesestrategie erfolgt auch über die Vermittlung von Einzelsilben³¹ als Aufbauelemente von Wörtern:

<i>geben</i>	<i>Leder</i>	<i>Ruder</i>	<i>Nebel</i>
<i>heben</i>	<i>weder</i>	<i>Luder</i>	<i>Hebel</i>

Die Wiederholung solcher Segmente kann durch das Suchen von Reimwörtern methodisch-spielerisch erleichtert werden.

Auch Kinderreime können dazu dienen, Kinder in der Sprachentwicklung auf allgemein wirkende Lautgesetze aufmerksam zu machen.³²

8.3.4 Zauberwörter

Mit Zauberei oder Zauberübungen benennt Straub Übungen, in denen Wortreihen stehen, die jeweils einen verschiedenen Buchstaben im Anlaut, Inlaut oder auch Auslaut haben. Solche Übungen erhöhen die Beweglichkeit im Lesen.

Beispiele dafür sind:

<i>Haus</i>	<i>kaufen</i>	<i>haben</i>	<i>Seite</i>	<i>gehen</i>
<i>Maus</i>	<i>laufen</i>	<i>laben</i>	<i>Seife</i>	<i>geben</i>
<i>Laus</i>	<i>taufen</i>	<i>traben</i>	<i>Seide</i>	<i>gegen</i> ³³

Zu dieser Art von Übung zählt auch das Spiel mit Wörtern:

Elefant
Olefant
Ulefant
Belefant
*Delefant*³⁴

8.3.5 Übungen zur Morphemsegmentierung

Die Wahl einfacher Worte und Wortkombinationen stellt ein optimales Angebot am Anfang des Lesenlernens dar.³⁵

Solche Wörter erleichtern:

- das Wiedererkennen derselben Wortbildstruktur
- die Einsicht in die lautliche Struktur, d.h. hier den Wechsel von Vokal und Konsonant
- das Erkennen der Entsprechungen von Laut- und Wortbildstrukturen in verschiedenen Wörtern