

H. Klauser: Legasthenie und funktionaler Analphabetismus

Im ersten Schritt geht es hier um die Klärung von Begriffen und Fachausdrücken, die erfahrungsgemäß immer wieder Verwirrung und Missverständnisse verursachen.

Ursprünglich wurden Bezeichnungen wie "Legasthenie", "Dyslexie", "Lese-Rechtschreibschwäche" weitgehend synonym verwendet und meinten eine Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten im Sinne einer Teilleistungsstörung: "Unter Legasthenie verstehen wir ein akzentuiertes Lernversagen im Lesen und Rechtschreiben bei relativ gutem oder erheblich besserem Intelligenz- und übrigen Schulleistungsniveau trotz normaler schulischer Verhältnisse." (Angermeier 1974). Nur allzu oft setzt sich die legasthene Symptomatik jenseits der Grundschule fort in Gestalt einer der Erscheinungsformen, die H. Grissemann (1984) unter dem Ausdruck "Spätlegasthenie" zusammengefasst hat: als funktionaler Analphabetismus Schulentlassene als Lese-Rechtschreibschwäche unbehandelter Legastheniker auf der Sekundarstufe, als Gymnasiallegasthenie und als Fremdsprachenlegasthenie, insbesondere in den Sprachen Englisch und Französisch.

Wie steht es nun um den Zusammenhang zwischen intellektueller Begabung und Lese-Rechtschreibtätigkeit? Die Statistik vermochte hier, übers Ganze gesehen, Korrelationen von lediglich mittlerer Höhe nachzuweisen. Andererseits: Je bescheidener die intellektuelle Begabung, umso häufiger sind erfahrungsgemäß auch Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken zu erwarten; geistige Behinderung gilt schlussendlich auch als ausreichende Begründung für mangelnde Bildungsfähigkeit.

Der Versuch, die Diagnose der Legasthenie an sog. "legasthenietypischen" Fehlerarten (den sog. "Reversionen" und "Inversionen") festzumachen, auf den in der Frühzeit der einschlägigen Forschung reichlich Zeit und Mühe verwendet wurde, ist gescheitert: Maßgebend für die Diagnose und den Schweregrad der Störung ist allemal noch die *F e h l e r z a h l* (bzw. die Anzahl der fehlerhaft geschriebenen "kritischen Wörter" im Lese- oder Rechtschreibtest für die betreffende Schulstufe). Eine jüngere Definition, die minderbegabte Schreib-Lesegestörte mit einbezieht, orientiert sich an der Diskrepanz zwischen der Höhe der intellektuellen Leistungsfähigkeit und dem Normwert (Prozentrang) der für das Resultat des Lese-/bzw. Rechtschreibtests erhoben wurde. Dieser Normwert sollte den Wert für die intellektuelle Begabung (den IQ, umgesetzt in den entsprechenden Prozentrang) um mindestens 1,5 Standardabweichungen (nach anderen Angaben: um mindestens zwei Standardabweichungen) unterschreiten, damit die Diagnose einer Lese- bzw. Rechtschreibstörung gerechtfertigt ist. Das bedeutet: Ein durchschnittlich Begabter mit einem Prozentrang $PR = 50$ (d.i. $IQ = 100$) im Intelligenztest würde diese Bedingung erfüllen, wenn er einen $PR = < 7$ im Lese- oder Rechtschreibtest aufweist; bei intellektuell minderbegabten Lese- bzw. Rechtschreibgestörten läge der entsprechende Wert bereits nahe an einem $PR = 0$!

Häufig erscheint denn auch das, was solche Pbn lesen oder zu Papier bringen, dermaßen entstellt und verstümmelt, dass es letztlich kaum noch Ähnlichkeit mit dem vorgegebenen Testwort aufweist. In solchen Fällen wird man das Augenmerk zunächst einmal auf die *V o r a u s s e t z u n g e n* für den eigentlichen Lernprozess richten, Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit dieser überhaupt erfolgreich anlaufen kann: Einsicht gewinnen, wie weit die Entwicklung zur phonologischen Bewusstheit gediehen ist, eruieren, wie es um die Buchstabenkenntnis im Sinne der Graphem-Phonem-Korrespondenz bestellt ist, usw. Als erstes Etappenziel gilt es, das Beherrschen des alphabetischen Lesens, des von Buchstabe zu Buchstabe fortschreitenden Erlesens zu erreichen und solcherart die nächste Phase, die sog. orthographische Lese-phase vorzubereiten: Häufige Begegnungen mit redundant auftretendem Wortgut und die zunehmende Vertrautheit mit der Schriftsprache versetzen den angehenden Leser schließlich in die Lage, ein mentales Lexikon aufzubauen, in dem die wichtigsten Daten zum einzelnen

Wort gespeichert sind und das ihm erlaubt, Gedrucktes oder Geschriebenes ausreichend hohen Bekanntheitsgrades simultan in den Blick zu nehmen und spontan in Sprache umzusetzen; mit fortschreitender Automatisierung steigern sich sodann auch Lesetempo und Auffassungsgeschwindigkeit.

Vornehmstes Ziel jeder Leseförderung ist letztlich das sinnverständige Lesen; der Weg dahin ist in hohem Maße begabungsabhängig, insofern, als für den Erfolg zumal der Wortschatz von enormer Bedeutung ist: Umfang und Qualität des persönlichen Wortschatzes aber gelten geradezu als Maß für die Verbalintelligenz schlechthin. Wer einen Text sinnverständlich zu lesen imstande ist, verhält sich in der Regel kaum völlig unbeeindruckt, ausschließlich auf sachliche Informationsaufnahme bedacht, sondern fühlt sich schon während des Lesevorgangs untergründig zu Einschätzungen und Urteilen, Annahmen und Deutungen, je nach Art des Textes auch zu emotionaler Anteilnahme und Empathie bewegt, an denen er so lange festhält, als sie mit dem Inhalt des bislang Gelesenen in Einklang stehen, die er aber umgehend korrigiert, modifiziert, verwirft, wenn dieser Gehalt sich Zeilen oder Seiten später als unzutreffend oder fragwürdig erweisen sollte.

Lesen bedeutet wesentlich Graphem-Phonem-Zuordnung, Schreiben hingegen ist völlig auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz gerichtet; das macht das Erlernen des (Recht-)Schreibens um einiges schwieriger, und dies gilt bereits für das alphabetische Stadium des Lernprozesses: Das leise deutliche Mitsprechen (das Koartikulieren), zu dem der Lehrer den Schulanfänger anzuhalten pflegt, legt gleichsam die Spur, auf der sich die Umsetzung der Laute in die entsprechenden Buchstaben vollzieht, da aber die Ausformung eines Buchstabens ein Mehrfaches an Zeit beansprucht als die Umsetzung eines Graphems ins entsprechende Phonem, bedarf es eines hohen Maßes an Konzentration, um Koartikulation und Verschriftung im Gleichschritt zu halten und zusätzlich noch auf eine genaue Unterscheidung ähnlicher Laute und Buchstaben bedacht zu sein. Ein erstes Etappenziel ist zunächst Aufbau und Beherrschung eines Grundwortschatzes aus vorwiegend einsilbigem, lautgerecht strukturiertem Wortgut, aus Wörtern tunlichst ohne Doppelung, bezeichnete Dehnung, Auslautverhärtung und Konsonantenhäufung: Die Behandlung der Verstöße gegen die Rechtschreibregeln bleibt im Wesentlichen den höheren Schulstufen vorbehalten.

In seiner orthographischen Phase geht das Schreiben sodann zusehends geläufiger, rascher vor sich und auch der Aufbau des mentalen orthographischen Lexikons schreitet zügig voran; häufig begegnende Wortsegmente, Silben, Präfixe, Suffixe und dgl. werden mehr und mehr im Sinne "vorgefertigter" Wortbestandteile begriffen und ihre Verschriftungen vorrangig automatisiert.

Ein wesentliches Lehrziel des Deutschunterrichts auf der Sekundarstufe besteht sodann in der Erweiterung des aktiven Wortschatzes, des Gesamtbestandes jener Wörter, die dem Schreiber spontan zur Verfügung stehen. Ein ausreichend breiter aktiver Wortschatz bildet schließlich eine wesentliche Voraussetzung für das themengerechte Verfassen schriftlicher Texte wie Aufsätze, Berichte, Schilderungen, Beschreibungen, Zeitungsartikel u.A.m.

Gemessen am Aufwand für legasthene Kinder, für deren Bildung, Förderung und Beurteilung sich die Schule zuständig und verantwortlich fühlt, blieb das Interesse an Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten Erwachsener lange Zeit gering. Seit etwa zehn Jahren aber ist auch hier eine Aufbruchsstimmung zu verspüren, ausgelöst zumal von der auf den ersten Blick skandalös anmutenden Behauptung, rd. 10 % der Gesamtbevölkerung deutscher Muttersprache seien sog. "funktionale Analphabeten". H. Grissemann (1984) definiert den "funktionalen Analphabetismus Schulentlassener" als "grundlegenden Mangel an verbalkognitiven Fähigkeiten, um durch Lesen und Schreiben sich in der Umwelt effektiv verhalten zu können." Dieser Mangel äußert sich häufig als verlangsamte, fehlerhafte Lesefertigkeit, - bisweilen in einem Ausmaß hart an der Grenze zum "Voll"-Analphabetismus. Mancher Betroffene hat immerhin "gelernt", Situationen, wo Lesen oder Schreiben gefordert ist, tunlichst zu vermeiden und seine Mitmenschen durch Finten

und Ausreden von seinem Problem abzulenken. Andernfalls drohen Spott und Geringschätzung, Ausschluss von der Teilnahme am öffentlichen und gesellschaftlichen Leben, Disqualifikation am Arbeitsplatz, Stigmatisierung, Isolation.

Letztlich werden den funktionalen Analphabeten auch Leute zugezählt, die teilweise zwar über eine leidliche Lesefertigkeit verfügen, denen es jedoch am Sinnverständnis für das Gelesene mangelt. I. Allg. korrelieren intellektuelle Begabung und Funktionstüchtigkeit im sinnverständigen Lesen vergleichsweise hoch; zuweilen freilich stehen Allgemeinbegabung und sinnverständiges Lesen in auffälliger Diskrepanz: Anspruchsvolle Texte wie amtliche Mitteilungen und Bescheide, Beipackzettel und Medikationen, Gebrauchsanweisungen und Funktionsbeschreibungen, zumal, wenn sie zusätzlich noch in lange, verschachtelte Sätze gekleidet sind und der Autor sich einer ungewohnten Wortwahl befleißigt, pflegen einschlägig Leseschwache häufig zu überfordern. Ergänzend sei noch auf jene 10 % der Gesamtpopulation verwiesen, die einen IQ = 80 unterschreiten; bei solch bescheidener Intelligenz sind füglich auch nur bescheidene Leistungen im Leseverständnis zu erwarten.

Was dem Verfall der Schreib-Lesefähigkeiten Erwachsener vorausgeht, ist fraglich. Dass mancherlei, das einstmals zum festen Bestand des Gedächtnisses gehörte, im Laufe der Jahre vergessen wird, ist bedauerlich, aber keineswegs ungewöhnlich; dass jemand, der früher einmal über die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens angeblich in ausreichendem Maße verfügt hat, auf den Stand eines Analphabeten zurückfällt, weil ihm wenig Gelegenheit zur Anwendung seiner Fähigkeiten geboten war, mutet leicht übertrieben an, mag aber gelegentlich vorkommen. Häufiger indes dürfte es sich um Leute handeln, die bereits als Schüler aufgefallen sind: als Legastheniker schweren und schwersten Grades, denen zu ihrer Zeit - in den Siebzigerjahren und früher - noch keine effiziente Förderung zur Verfügung stand und die, in der Regel nach etlichen Repetitionen, von der Schule abgingen, ohne Lesen und Schreiben ausreichend erlernt zu haben.

Das mangelhafte Leseverständnis hat freilich noch eine andere Seite: Es soll nicht verschwiegen werden, dass die Publikationen mancher Autoren so gut wie gar nicht auf Verständlichkeit angelegt sind; bezeichnenderweise wird im Buchhandel ein Fremdwörterbuch angeboten, das nicht bloß dem Fremdwort, wie gewohnt, die deutsche Bezeichnung gegenüberstellt, sondern in einem zusätzlichen Teil dem deutschen Wort die passenden Fremdwörter.

Wer Kurse zur Alphabetisierung oder zur Behebung einer legasthenen Restsymptomatik anbietet, vermisst häufig das erwartete Echo. Eingedenk andauernder schulischer Misserfolge, Stress, Frustration, Hoffnungslosigkeit und nachhaltiger Neurotisierung zieht es mancher Schreib-Leseunkundige vor, sich mit dem Status quo, einem Leben als Zugehöriger zur sozialen Unterschicht, einem anspruchlosen Arbeitsplatz mit bescheidener Entlohnung und fehlenden Aufstiegschancen zufrieden zu geben: Eine Notwendigkeit, sich als Erwachsener nochmals mit Lesen- und Schreibenlernen herumzuschlagen und sich womöglich weiteren Enttäuschungen auszusetzen, besteht seiner Ansicht nach nicht.

Andere Betroffene wiederum verharren auf einem ausgesprochen ambivalenten Standpunkt: Sie haben zwar die Unverzichtbarkeit, die Kulturtechniken zu beherrschen, längst eingesehen, können sich aber, wann immer sich eine Gelegenheit zum Kursbesuch bietet, nicht kurzfristig zur Anmeldung entschließen: Die Aussicht, sich bloßzustellen, wenn die Öffentlichkeit gerade bei Gelegenheit eines Kursbesuchs von ihrer, als zutiefst beschämend empfundenen Unfähigkeit erfahren sollte, stellt zuweilen ein kaum überwindliches Hindernis dar.

Am ehesten wohl findet sich der eine oder andere Betroffene zur Kursteilnahme bereit, wenn etwa seine Kinder das schulpflichtige Alter erreichen, so dass er befürchten muss, unangenehmen Fragen ausgesetzt oder gar von seinen Sprösslingen überflügelt zu werden; wenn die

Erfüllung eines lange gehegten Wunsches - nach einem Führerschein beispielsweise - auf dem Spiele steht: aufs Ganze gesehen immer dann, wenn der Betroffene sich unter Druck gesetzt fühlt und keinen anderen Ausweg sieht. Hat er sich nach langem Hin und Her schließlich doch noch zur Kursteilnahme entschlossen, liegt es am Kursleiter, ihm fürs Erste reichlich Erfolg mit unmittelbar darauf folgender Bestätigung zu "servieren", um solcherweise dem Selbstwertgefühl und der darniederliegenden Motivation aufzuhelfen.

Lesen-Rechtschreibförderung mit Hilfe von Computern

Zunächst wird man feststellen müssen, was man beim Einzelnen voraussetzen darf, ob man etwa von vorn beginnen sollte oder wo die gezielte Förderung bei bereits Fortgeschrittenen anzusetzen habe. Das geschieht üblicherweise mit Hilfe geeigneter Leistungsproben; dort, wo es speziell um die Orthographie geht, sind auch geeignete diagnostische Rechtschreibtests angebracht. (Diagnostische Rechtschreibtests bieten über die quantitative Bewertung, die Feststellung der Fehlerzahl hinaus eine qualitative Auswertung im Sinne einer Fehleranalyse.) Die Fördermaßnahmen erfolgen sodann in Kleingruppen, zu denen sich jeweils etwa fünf bis zehn Erwachsene zusammenfinden. Von einer auch nur annähernd homogenen Fördergruppe kann da freilich keine Rede sein. Die Teilnehmer sind zu unterschiedlich: unterschiedlich, was die Schulbahn und die intellektuelle Begabung betrifft, unterschiedlich hinsichtlich ihrer Fehler und Schwächen, unterschiedlich in ihrem Arbeitstempo, ihrem Durchhaltevermögen usw. Der Gruppeneffekt als solcher ist denn auch weitgehend reduziert: Jeder Teilnehmer weiß vom anderen kaum mehr, als dass er mit ähnlichen Aufgaben, ähnlichem Training befasst und letztlich, wie er selber, bemüht ist, eine tragfähige Schreib-Lesefähigkeit zu erlangen. Kurz gesagt: Es geht um Einzelförderung im Gruppenverband. Jeder bearbeitet an seinem Computer sein Programm, das auf seine Schwächen, seine Rückstände abgestimmt ist. Der Computer stellt die Aufgaben, bewertet die Leistung. Nur während der Pause finden sich sämtliche Teilnehmer zu einem gemeinsamen verbalbezogenen Spiel zusammen. Wesentliche Aufgabe des Kursleiters ist es, die Arbeit der Kursteilnehmer zu überwachen, Pannen tunlichst zuvorzukommen und dem Einzelnen mit Rat und Tat beizustehen.

Die Soundkarte des Computers erlaubt eine Tonqualität, die an Hi-Fi-Qualität heranreicht und frei ist von störenden Nebengeräuschen. Der Kopfhörer, mit dem jeder Arbeitsplatz ausgestattet ist, versetzt den Kursteilnehmer in die Lage, sich voll auf sein Programm zu konzentrieren, ohne von den Aktivitäten seiner Sitznachbarn abgelenkt zu werden; darüber hinaus vermittelt er einen "Nahbesprechungseffekt", den Eindruck, dem "Sprecher" unmittelbar nahe zu sein. Die Sprache der Förderprogramme hört sich in der Regel deutlich, mäßig verlangsamt, "überlautungsnahe" an. Eine überzogene Lautstärke ist zu vermeiden: Sie schadet nicht bloß dem Gehör, sondern mindert auch die Sprachdeutlichkeit.

Wie sind die Übungen zum Schreib-Lesetraining aufgebaut? Gesetzt den Fall, die Förderung sei für jemanden gedacht, der über die Phonem-Graphem-Korrespondenz nur mehr lückenhaft verfügt. Dann wird man sinnvollerweise ganz von vorn beginnen müssen, bei einsilbigem, in den Texten häufig wiederkehrendem Wortgut in lautgerechter Schreibweise, d. h. ohne Auslautverhärtung, ohne Dehnung und Doppelung, tunlichst auch ohne Konsonantenhäufung.

Der Computer spricht zunächst über Kopfhörer ein Wort vor, der Schreib-Leseschwache trägt es handschriftlich in sein Heft ein; handschriftlich - das kann natürlich auch in Form der Gemischt-Antiqua geschehen: Diese Schriftart hat den Vorteil, dass sie sowohl als Leseschrift als auch als Erstschrift zu verwenden ist. Anschließend tippt der Pb. das Wort zur Kontrolle in seinen

Computer ein. War es orthographisch richtig, gibt das Gerät das nächste Wort vor. War es fehlerhaft, verweigert es die Annahme des falschen Buchstabens und macht statt dessen das betreffende Wort augenblickslang in richtiger Schreibweise auf dem Bildschirm sichtbar. Nun wird das fehlerhaft geschriebene Wort im Heft durchgestrichen und - orthographisch richtig - daneben geschrieben. Wurde das Wort dann auch noch richtig eingetippt, schreitet das Programm zur nächsten Übungsaufgabe fort.

Die Gesamtheit der Korrekturen ergibt eine Liste Übungswörter ohne zusätzlichen Ballast. Diese Wörter werden mehrmals, anfangs in kürzeren, später in längeren Zeitabständen, in den Computer eingegeben, wobei das Programm im Wesentlichen gleich verfährt wie o. dargestellt. Abschließend erfolgen jeweils einige Gliederungsübungen: Jedes Übungswort wird mehrfach exponiert, wobei immer ein Buchstabe fehlt. Der fehlende Buchstabe ist zu identifizieren und sodann auf der Tastatur des Computers anzutippen.

Andere Aufgabenkategorien befassen sich mit einem Training zur Unterscheidung "hart" und "weich" auszusprechender Verschlusslaute, mit Problemen der Dehnung und Doppelung, mit div. Ableitungen, mit der Großschreibung, - alles im Rahmen des Schreib-Lesewortschatzes, wie ihn der Rechtschreibunterricht der Volksschule vermittelt, oder widmen sich dem tachistoskopischen Lesen in der Absicht einer Steigerung des Lesetempos; gelegentlich werden auch leichte Aufgaben zur Aktivierung des Leseverständnisses vorgegeben.

Zusammenfassend darf man feststellen: Diese Aufgaben zur Behebung der Schreib-Lesemängel haben sich über Jahrzehnte bewährt. Stellt man die Frage, nach welchem Zeitraum man einen Leistungsanstieg erwarten darf, sollte man nicht vergessen, dass man es hier überwiegend mit einschlägig lernschwachen Leuten zu tun hat; der Zeitaufwand zur Behebung einer legasthenen Symptomatik ist i. A. mehrfach höher als jener für herkömmlichen Lese-Rechtschreibunterricht.

LITERATUR

Grisseemann, H. : Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen.
Bern - Stuttgart - Toronto 1984

Klicpera, Ch. , Gasteiger-Klicpera, B. : Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim 1998

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

Stark, W. , Fitzner, Th. , Schubert Ch. (Herausg.) : Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung. Stuttgart - Düsseldorf - Leipzig 2000 - 2004