

Andreas Mayer

Schriftspracherwerbsstörungen

Ein Ratgeber für Therapeuten, Pädagogen und Eltern

Andreas Mayer

Schriftsprach- erwerbsstörungen

Ein Ratgeber für Therapeuten,
Pädagogen und Eltern



Schulz-
Kirchner
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Informationen in diesem Ratgeber sind von dem Verfasser und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung des Verfassers bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2015

ISBN 978-3-8248-1148-9

eISBN 978-3-8248-9964-7

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2015

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm

Titelfoto: © Kzenon - Fotolia.com

Fachlektorat: Dr. Christiane Lücking

Lektorat: Susanne Koch, Doris Zimmermann

Umschlagentwurf und Layout: Petra Jeck

Druck und Bindung:

TZ-Verlag & Print GmbH, Bruchwiesenweg 19, 64380 Roßdorf

Printed in Germany

| Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Welche Fähigkeiten braucht ein Kind, um einen gelesenen Text verstehen zu können?	9
Lesen- und Schreibenlernen ist ein Entwicklungsprozess	11
Schriftspracherwerbsstörungen (Lese-Rechtschreibstörungen)	17
Risikofaktoren für die Ausbildung einer Lese-Rechtschreibstörung	19
Ursachen von Lese-Rechtschreibstörungen	19
Spracherwerbsstörungen als Risikofaktor für die Ausbildung von Schriftspracherwerbsstörungen	20
Das Konstrukt der phonologischen Informationsverarbeitung	21
Die phonologische Bewusstheit	22
Die Benennungsgeschwindigkeit	25
Früherkennung und Diagnostik	29
Früherkennung von Risikokindern	29
Hinweise für Eltern und Erzieherinnen	29
TEPHOBE	30
Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten (BISC)	32
Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen	33
Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II)	33
ELFE 1-6	34
Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen	36
Literacy-Aktivitäten als präventive Maßnahmen im Vorschulalter und in Eingangsklassen	36
Übungen zum Aufbau einer impliziten phonologischen Bewusstheit auf Reim- und Silbenebene	40
Auf- und Ausbau einer expliziten Phonembewusstheit	42
Identifizieren auf Phonemebene	43
Synthetisieren auf Phonemebene	43
Segmentieren auf Phonemebene	43
Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen	46
Unterstützung beim Erlernen des synthetisierenden Lesens	49

Automatisierung des Leseprozesses	53
Rechtschreiben	57
Nachteilsausgleich	63
Literatur	67
Glossar	71

Die Erläuterungen der mit ► gekennzeichneten Begriffe finden Sie im Glossar ab Seite 71.

| Vorwort

Obwohl sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zwischen der ersten (2003) und bislang letztmaligen Erfassung (2012) der Lesekompetenzen in den von der OECD verantworteten internationalen Schulleistungsstudien PISA deutlich verbessern konnten, schneiden hierzulande immer noch 14 % aller Kinder und Jugendlichen auf einem Niveau ab, das ihnen nach der Einteilung des PISA-Konsortiums nur basale Lesekompetenzen der Stufe 1 attestiert (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006).

Diese Schülerinnen und Schüler sind ausschließlich in der Lage, mit Texten umzugehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Sie können die Kernaussage solcher Texte nur dann identifizieren, wenn die zentralen Informationen ausdrücklich benannt werden und sie nur wenig ablenkende Informationen enthalten.

Führt man sich in diesem Zusammenhang vor Augen, dass die selbstständige Informationsentnahme aus Texten in der Schule ein wesentlicher Bestandteil mehr oder weniger aller Fächer ist und ab der dritten Klasse als Kompetenz vorausgesetzt wird, die Arbeitswelt den versierten Umgang mit Schrift insbesondere im Zusammenhang mit elektronischen Medien in nahezu allen Berufen erwartet, wird deutlich, dass sich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten negativ auf das schulische Lernen im Allgemeinen auswirken können und die vollständige gesellschaftliche Teilhabe betroffener Jugendlicher und Erwachsener gefährden.

Während lese-rechtschreibschwache Kinder bis heute oftmals in Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache unterrichtet werden, ist in der Folge der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und der damit verbundenen schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zu erwarten, dass ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler in Zukunft Regelschulen besuchen wird. Aus diesem Grund benötigen Pädagogen und Pädagoginnen an Regelgrundschulen ein differenziertes Wissen über die Hintergründe gestörter Schriftspracherwerbsprozesse. Dazu gehören diagnostische und präventive Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Risikokinder für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und betroffenen Kindern die schriftsprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die für eine vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt werden.

Das Ziel dieses Ratgebers besteht deshalb darin, den Berufsgruppen, die sich um Kinder mit Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen kümmern, theoretisches Hintergrundwissen zu Lese-Rechtschreibstörungen zu liefern und praktische Tipps zu geben, wie Risikokinder frühzeitig identifiziert und unterstützt werden können.

Je früher Kinder mit drohenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten erkannt und gefördert werden, desto erfolgversprechender sind die Aussichten.

Aber auch Eltern sollen von der Lektüre des Ratgebers profitieren, indem sie die Probleme ihrer Kinder besser verstehen lernen und erfahren, mit welchen Übungen und Spielen sie bereits im Vorschulalter im familiären Umfeld unterstützend wirksam werden können.

| Welche Fähigkeiten braucht ein Kind, um einen gelesenen Text verstehen zu können?

Der Name der deutschen Hauptstadt stammt aus dem Slawischen und bedeutet „sumpfige Wildnis mit Lehm und Sand“. Das Tal der Spree war nämlich eine Sumpfwildnis. Da gab es auch wilde Bären. Weil „Berlin“ so ähnlich klingt wie „Bär“, wählten die Berliner den Bären als Wappentier aus.¹

Bereits um diesen einfachen kurzen Text lesen und verstehen zu können, benötigen Kinder zahlreiche spezifisch schriftsprachliche, allgemein sprachliche und kognitive Fähigkeiten.

Wie bei allen höheren kognitiven Funktionen spielen auch bei der sinnentnehmenden Verarbeitung von Texten eher unspezifische Kompetenzen der Aufmerksamkeitslenkung, der Konzentrationsfähigkeit, der Motivation, der Gedächtniskapazität etc. eine wesentliche Rolle.

Von zentraler Bedeutung für das Verständnis schriftsprachlicher Beeinträchtigungen sind aber die spezifisch schriftsprachlichen Fähigkeiten im Bereich der ▶Worterkennung und das allgemeine Hörsprachverständnis. Unter der Worterkennung versteht man die Fähigkeit, ein gedrucktes Wort in Lautsprache (beim leisen Lesen in innere Sprache) umzuwandeln. Dazu stehen kompetenten Lesern zwei Wege zur Verfügung. Wörter, die in der schriftsprachlichen Modalität noch nicht automatisiert erkannt werden können, können rekodiert werden, indem die einzelnen Buchstaben des Wortes in Laute umgewandelt und zu bedeutungstragenden Einheiten (Wörtern) synthetisiert werden (= ▶phonologisches Rekodieren). Da Leseanfänger die wenigsten Wörter schriftsprachlich vertraut sind, wird diese *indirekte Strategie* insbesondere am Anfang des Lesen- und Schreibenlernens benutzt. Wörter, von denen eine Repräsentation im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, können dagegen auf direktem Weg automatisiert erkannt werden, ohne dass eine bewusste Verarbeitung einzelner Buchstaben notwendig ist. Ein wesentliches Ziel des Unterrichts muss darin bestehen, den Kindern diese ▶*direkte Lesestrategie* zu vermitteln, da sich das Lesen so schneller und müheloser gestaltet und so mehr kognitive Ressourcen für die Sinnentnahme zur Verfügung stehen.

1 Vgl. <http://www.sos-halberstadt.bildung-lsa.de/sagen/pdf/VondenAnfaengenderdeutschenHauptstadtBerlin.pdf>

Während die Umwandlung gedruckter Wörter in Sprache prinzipiell möglich ist, wenn das Kind die ▶Graphem-Phonem-Korrespondenzen (Buchstaben-Laut-Zuordnungen) und die Synthese von Lauten beherrscht, ist ein Zugriff auf die Bedeutung des rekodierten Wortes – und damit ein Verstehen – nur dann möglich, wenn dieses zum Wortschatz des Kindes gehört, also wenn ein entsprechender Eintrag im ▶mental Lexikon vorhanden ist. Neben den spezifischen schriftsprachlichen Fähigkeiten der Worterkennung spielen also auch der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes eine wesentliche Rolle, um das Gelesene verstehen zu können. Damit aber nicht genug. Das Verstehen einzelner Wörter garantiert bei Weitem noch nicht das Satz- und Textverständnis. Um das Gesamtbild eines Textes konstruieren zu können, muss die grammatische Struktur der einzelnen Sätze verarbeitet werden, die Inhalte einzelner Sätze müssen aufeinander bezogen werden, Hintergrundwissen und im Text nicht explizit genannte Informationen müssen ergänzt werden.

Für das Leseverständnis müssen spezifisch schriftsprachliche und allgemein sprachlich-kognitive Fähigkeiten ineinandergreifen. Ist entweder die Worterkennung oder das allgemeine Sprachverstehen nicht intakt, muss darunter auch das Leseverständnis leiden.

Das intakte Zusammenwirken der Worterkennung und des Sprachverständnisses wird im angloamerikanischen Raum im Rahmen des Modells des „simple-view-of-reading“ (Hoover/Gough 1990, Abb. 1) beschrieben.

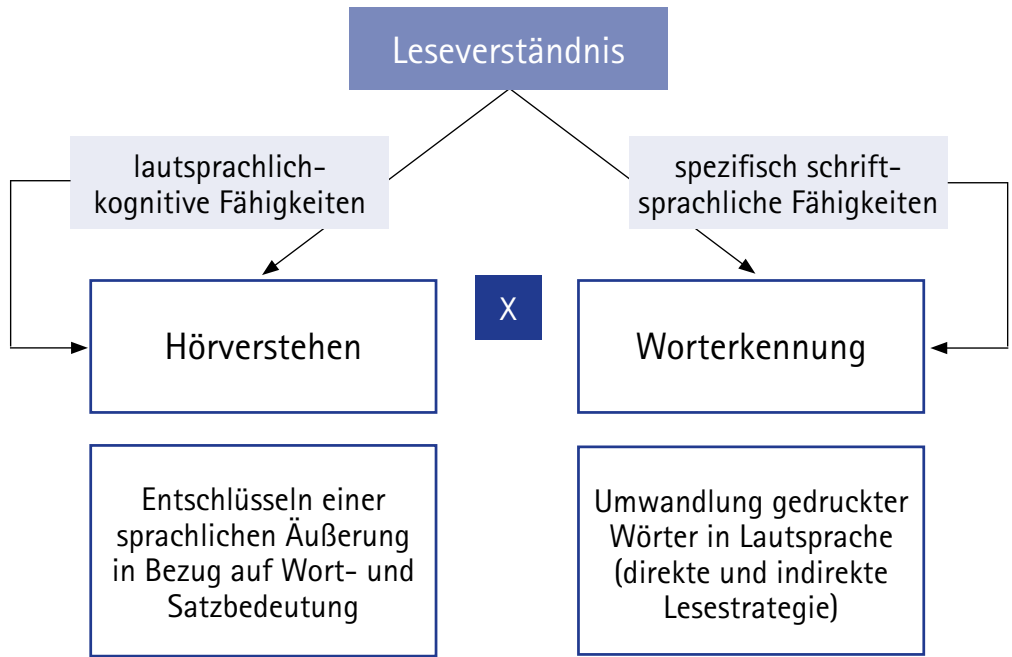


Abb. 1: Das „simple-view-of-reading“-Modell von Hoover und Gough (1990)

| Lesen- und Schreibenlernen ist ein Entwicklungsprozess

Um deutlich zu machen, dass das Lesen- und Schreibenlernen eine Entwicklungsaufgabe darstellt, die in die gesamte sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes eingebettet ist und insbesondere in engem Zusammenhang mit vorschulisch erworbenen (meta-)sprachlichen Kompetenzen steht, wird in diesem Ratgeber der Begriff Schriftspracherwerb bzw. Schriftspracherwerbsstörungen favorisiert. Die Verwendung dieser Terminologie macht deutlich, dass es sich bei der Schrift um ein System handelt, mit dem Sprache visuell symbolisiert wird. Während uns die Sprache ermöglicht, Dinge, Handlungen, Situationen und Eigenschaften aus der Realität durch Wörter zu symbolisieren, werden diese Wörter in der Schrift durch visuelle Symbole abgebildet („Schriftsprache als Algebra der Sprache“, Wygotski 1971). Daraus lässt sich bereits ableiten, dass Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen ein besonderes Risiko haben, im Laufe der Grundschulzeit Schriftspracherwerbsprobleme zu entwickeln. Auf diesen Aspekt wird im Kapitel *Spracherwerbsstörungen als Risikofaktor für die Ausbildung von Schriftspracherwerbsstörungen* noch genauer eingegangen.

Durch eine entwicklungsorientierte Betrachtung schriftsprachlicher Kompetenzen konnte deutlich gemacht werden, dass es sich beim Lesen- und Schreibenlernen nicht um einen zeitlich begrenzten, in sich geschlossenen Lernprozess handelt, bei dem anfänglich erworbene Fähigkeiten sukzessive perfektioniert werden. Viel besser lässt sich der Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess interpretieren, der sich in unterschiedliche Phasen gliedern lässt, in denen sich die Kinder von unterschiedlichen Strategien leiten lassen und sich nach und nach ein differenzierteres und präziseres Wissen über den Gegenstand Schriftsprache aneignen. Diese Entwicklung beginnt nicht erst mit der systematischen Instruktion in der ersten Klasse, vielmehr lassen sich bereits im Vorschulalter wichtige Vorläuferfähigkeiten identifizieren, die einen Einfluss auf den Schriftspracherwerb in der Schule haben.

Präliterale-symbolische Phase: Im Vorschulalter kann das Kind wichtige präliterale Erfahrungen machen, die seine lautsprachlichen Fähigkeiten ausbauen und ihm auf implizite Weise unterschiedliche Facetten der Schriftsprache nahebringen. In dieser Phase können Eltern ihr Kind in kindgemäßer und spielerischer Form durch unterschiedliche „literacy-Aktivitäten“ unterstützen. Im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb kommt dabei insbesondere einer dialogisch ausgerichteten Bilderbuchbetrachtung eine wesentliche Rolle zu (s. Kap. *Literacy-Aktivitäten als präventive Maßnahmen im Vorschulalter und in Eingangsklassen*). Im Vergleich zum Umgang mit realen Gegenständen verlangt die Bildbetrachtung ein höheres

Maß an Abstraktionsfähigkeit, da im Buch eine Reduktion auf zweidimensionale Flächen stattfindet. Die Erfahrungen mit Bilderbüchern provozieren Gestaltungen auf produktiver Seite. Das Kind beginnt aufgrund motorischer Schwierigkeiten noch recht unvollkommene Bilder zu malen und ihnen eine Bedeutung zu geben. Wie die Bildanschauung auf das Lesen vorbereitet, bereitet das grafische Gestalten unmittelbar auf das spätere Schreiben vor.



Abb. 2: Dialogische Bilderbuchbetrachtung im familiären Umfeld

Gegen Ende dieser Phase lassen sich sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver Seite qualitative Veränderungen identifizieren. Während Kinder zu Beginn noch versuchen, das Gemeinte konkret darzustellen, fallen beim Schreibprodukt in Abbildung 3 v. a. die Tendenz zur linearen Anordnung und die Verwendung kleinerer buchstabenähnlicher Zeichen auf. Solche „Kritzelpriefe“ werden von den Kindern (evtl. mit Unterstützung der Eltern) als Einkaufslisten, Wunschzettel und Briefe an die Großeltern interpretiert.



Abb. 3: Eine Schreibprobe aus der präliteralsymbolischen Phase (Anna, 3;7)

In der rezeptiven Modalität beginnt das Kind gegen Ende dieser Phase mit dem „Vorlesen“ seiner Bücher („So-tun-als-ob-Lesen“, Kirschhock 2004, 304). Dies wird daran deutlich, dass die ▶Prosodie deutlich ausgeprägter und die Sprechweise deutlicher und langsamer ist, auf grammatikalisch wohlgeformte Sätze geachtet und direkte Rede eingebaut wird. Die zentrale Fähigkeit, die Kinder in dieser Phase erwerben können, ist ein Verständnis für die kommunikative Funktion der Schriftsprache zu entwickeln. Schreiben und Lesen sind nicht nur Techniken, vielmehr handelt es sich primär um ein Kommunikationssystem, mit dessen Hilfe Wünsche und Bedürfnisse mitgeteilt und Geschichten erzählt werden können, das aber auch als Gedächtnisstütze fungieren kann. Konkrete Vorschläge zur Umsetzung dieser „literacy-Aktivitäten“ im Elternhaus finden sich im Kapitel *Literacy-Aktivitäten als präventive Maßnahmen im Vorschulalter und in Eingangsklassen*.

Logographemische Phase: In der sogenannten logographemischen Phase erkennen die Kinder, dass die Zeichen der Schrift Symbole für Sprache darstellen. Während alphabetische Schriften aber die phonologische Struktur der Lautsprache abbilden, besteht das wesentliche Charakteristikum der logographemischen Strategie darin, dass die Kinder eine aus der Erwachsenenperspektive falsche, arbiträre, unsystematische Assoziation zwischen einem „Wortbild“ und der Bedeutung des Wortes ausbilden. Es handelt sich um eine rein visuelle Vorgehensweise. Die Kinder orientieren sich an einigen besonders hervorstechenden visuellen Merkmalen der Graphemfolge, die sie mit der Bedeutung verknüpfen.

Erwachsener:	<i>Kennst du das Wort schon?</i>
Kind:	<i>Oma</i>
Erwachsener:	<i>Woher weißt du das denn?</i>
Kind:	<i>Wegen dem großen Kreis.</i>

Auch auf produktiver Seite geht das Kind rein visuell vor. Bei Schreibversuchen findet keine auditive Analyse im Sinne eines Vorsprechens des Wortes und der Isolierung der Einzellaute mit anschließender Zuordnung des entsprechenden Buchstabens statt, vielmehr werden einige wesentliche, visuell besonders hervorstechende Merkmale des Wortes aus dem Gedächtnis wiedergegeben (Abb. 4).



Abb. 4: Wie Heike „Heike“ schreibt (Sassenroth 1991, 49)