

Reimer Kornmann,

Förderpläne für Kinder und Jugendliche mit erheblichen Problemen beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache

Eingangstext zur Fortbildungsveranstaltung K 07 der Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung des Instituts für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am 8. März 2007.

Zusammenfassender Überblick

Die Ausführungen beruhen auf Erfahrungen, die Studierende im Studiengang Sonderpädagogik (Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung) bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf gewonnen und in Form von Gutachten dokumentiert haben. Diese empirischen Grundlagen werden im ersten Abschnitt dargestellt. Inhalt des zweiten Abschnitts sind allgemeine pädagogische Leitvorstellungen, an denen sich Betreuung der Kinder und Jugendlichen sowie die Gutachtenerstellung orientieren sollte. Sie zielen auf Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten aller am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten. Hierdurch gewinnen die Lerninhalte ihre Bedeutsamkeit. Indem die Schülerinnen und Schüler die Bedeutsamkeit der Lerninhalte für sich erkennen, können sie auch ihren (oft anstrengenden) Lerntätigkeiten einen Sinn geben. Wichtige Bedeutungsaspekte der Schriftsprache, die im Unterricht oft nicht vermittelt werden, enthält der dritte Abschnitt. Sollen die Lernenden durch die pädagogische Förderung einen tragfähigen Zugang zum Lernbereich der Schriftsprache finden, dann müssen auch ihre individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden. So bilden Kinder und Jugendliche, die Probleme beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache zeigen, aufgrund ihrer zurückliegenden Erfahrungen, ihrer aktuellen pädagogischen Situation und ihrer Zukunftsperspektiven keine einheitliche Gruppe. Entsprechende Differenzierungen bilden die diagnostische Ausgangssituation, die im vierten Abschnitt skizziert wird. Im fünften Abschnitt über Ansatzpunkte der Diagnostik wird auf die Notwendigkeit verwiesen, die individuelle Lerngeschichte der Kinder und Jugendlichen - zumindest ansatzweise - zu rekonstruieren, um die bestehenden Probleme vor dem Hintergrund ihrer Entstehung besser verstehen zu können und diese Erkenntnisse bei der Planung der Förderung zu berücksichtigen. Im sechsten und letzten Abschnitt werden einige Handlungsprinzipien dargestellt, die sich bei der Diagnostik und Förderung häufig bewährt haben, deren Nichtbeachtung oder unzureichende Realisierung aber oft mit mangelndem Erfolg der Förderungen verbunden war.

1. Empirische Grundlagen

Seit dem Wintersemester 1971/72 vertrete ich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Fach "Diagnostik der Lernbehinderten" in sonderpädagogischen Studiengängen. Die inhaltliche Ausrichtung dieses Lehrgebiets zielt seit langem auf die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen, die in engem Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Bewertung pädagogischer Handlungen stehen. Diese Zielsetzung wird durch die in Baden-Württemberg geltende Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen in optimaler Weise unterstützt: Danach sollen die Studierenden als

Prüfungsleistung im Fach Diagnostik ein Gutachten über ein von ihnen betreutes Kind erstellen. Solche Gutachten von Studierenden liegen seit Ende der 70er Jahre vor. Sehr schnell und komplikationslos einigte ich mich mit den Studierenden auf die Zielgruppe: Die zu betreuenden Kinder sollen solche sein, bei denen die pädagogisch Verantwortlichen vermuten, dass ein besonderer pädagogischer Förderbedarf vorliege. Dieser Förderbedarf soll im Rahmen professioneller pädagogischer Handlungsfelder des vorschulischen, schulischen, nachschulischen oder außerschulischen Bereichs bestehen und nicht ausschließlich auf den familiären Bereich beschränkt bleiben.

Die meisten der bisher betreuten Kinder haben die Grundschule oder eine Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht. Es sind aber auch mehrere Kinder aus vorschulischen Einrichtungen sowie Jugendliche und junge Erwachsene in der Berufsausbildung und Berufsvorbereitung betreut worden.

Bei den pädagogisch Verantwortlichen, welche das Vorliegen einen besonderen pädagogischen Förderbedarf vermuten, handelt es sich meistens um die unmittelbar involvierten Lehrkräfte oder - bei Vorschulkindern - Erzieherinnen, bei außerschulischen Betreuungsanlässen auch um Erziehungsberechtigte oder sozialpädagogische Fachkräfte.

Die Annahme eines besonderen pädagogischen Förderbedarfs gründet sich auf die subjektive Einschätzung, dass die aktuelle pädagogische Situation des Kindes zu verbessern sei und dass dazu zusätzliche Hilfe erforderlich sei. Diese zusätzlichen Hilfen bieten die Studierenden an, die sich auf diese Aufgabe im Rahmen ihres Studiums gut vorbereitet haben sollten. Für die Planung und Durchführung der Betreuung sowie die Auswertung der dabei gewonnenen Erfahrungen wird ein vierstündiges Hauptseminar angeboten, in welchem auftretende praktische Fragen der Betreuung besprochen und theoretisch vertieft werden. Ebenso werden hier Fragen der Gutachtenerstellung gründlich besprochen. Die Dauer und Häufigkeit der Betreuung wird von den Möglichkeiten der Beteiligten, insbesondere der Studierenden, abhängig gemacht und einvernehmlich geregelt. Meistens handelt es sich um wöchentliche Zusammenkünfte von etwa einer Stunde über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten hinweg.

Mittlerweile liegen mehrere hundert Gutachten vor. Dieses Material liefert Aufschluss unter anderem darüber,

- für welche Problembereiche sich die pädagogisch verantwortlichen Personen in ihrer Praxis Hilfen von den Studierenden erhoffen,
- an welchen pädagogischen Konzepten sich die Lehrkräfte orientieren,

- welche Handlungskonzepte und Prinzipien sich bei der Betreuung bewährt, also zur Minderung und Überwindung wahrgenommener Probleme beigetragen haben,
- unter welchen Bedingungen und bei welchen Problemfällen die gegebenen pädagogischen Hilfen nicht zu dem erwünschten Erfolg geführt haben,
- welche Veränderungen bezüglich dieser vorgenannten Aspekte über jeweils größere Zeiträume hinweg festzustellen sind.

Es wird sicher nicht überraschen, dass die häufigsten Betreuungsanlässe solche Kinder und Jugendlichen boten, bei denen erhebliche Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache im Vordergrund der wahrgenommenen Problematik standen – und dies sowohl in Grundschulen als auch in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In den letzten Jahren wurde dies zunehmend häufiger bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt.

Bevor ich nun hierauf näher eingehe, möchte ich zuvor noch einige mir wichtig gewordene Grundsätze für die Betreuung und Gutachtenerstellung voranschicken. Sie gründen sich auf die pädagogischen Leitvorstellungen, die ich vertrete und an denen ich die Vorgehensweisen und Ergebnisse sowie die Formen und Inhalte jeder pädagogischen Praxis – auch die der Betreuung und der Gutachtenerstellung – zu orientieren versuche.

2. Allgemeine pädagogische Leitvorstellungen

Die Aufgabe der Pädagogik sehe ich darin, menschliche Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Menschliche Entwicklung kann als Erweiterung und Vervollkommnung menschlicher Denk- und Handlungsmöglichkeiten verstanden werden. Das Attribut "menschlich" beinhaltet in formaler Hinsicht zweierlei: Gemeint ist zum einen die individuelle (oder ontogenetische Entwicklung), zum anderen auch die menscheitsgeschichtliche (oder phylogenetische Entwicklung); inhaltlich bedeutet das Attribut "menschlich" die Beachtung humaner Grundsätze, beispielsweise das für alle Menschen geltende und die Menschheit verbindende Recht auf ein menschenwürdiges Leben.

Wie jede Entwicklung, so ist auch die menschliche Entwicklung durch einen dialektischen Prozess zu beschreiben, der aus der Dynamik zweier gegenläufiger pädagogischer Zielvorstellungen resultiert:

Zum einen soll die Pädagogik solche Denk- und Handlungsmöglichkeiten fördern und unterstützen, welche die Freiräume des Individuums vergrößern, zu individueller

Unabhängigkeit führen, die also an pädagogischen Zielsetzungen wie Autonomie, Emanzipation, Mündigkeit orientiert sind, was dem Gedanken der Bildung entspricht. Ohne ein Korrektiv würde diese Zielsetzung jedoch zu inhumanem Individualismus und Egoismus mit menscheitsbedrohenden Folgen führen. Diese Gefahr charakterisiert sicherlich unsere gegenwärtige Epoche. Daher hat die Pädagogik zum anderen dafür zu sorgen, dass sich die Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines jeden Individuums in Richtung auf solche sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten erweitern, durch die in zunehmendem Maße gesellschaftliche Pflichten erfüllt und Verantwortlichkeit für eine gerechte und lebenswerte Gestaltung des Dasein übernommen werden können. Pädagogische Zielsetzungen dieser Art werden meistens mit dem Begriff der Sozialisation umschrieben und entsprechen dem pädagogischen Gedanken der Erziehung. Ohne das Korrektiv der Bildung wiederum würde eine rein erziehungsförmige Pädagogik jedoch zu kollektivistischer Unterordnung unter Herrschaftsansprüche und Unfreiheit führen, wie sie aus den menschenverachtenden Diktaturen bekannt sind.

3. Verbindung der allgemeinen pädagogischen Leitvorstellungen mit dem Lerngegenstand Schriftsprache

Eine Verbindung solcher pädagogischer Leitvorstellungen mit dem Lerngegenstand Schriftsprache findet man im Schrifttum nur selten. In bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen werden nur selten Bezüge zu konkreten didaktischen Fragestellungen und Aufgaben aufgedeckt oder hergestellt, und die Didaktik der Schriftsprache erschöpft sich meistens in Hinweisen auf effiziente Lern- und Vermittlungsmethoden. Am ehesten und umfassendsten hat wohl Hasler (1991) in seinem sehr lesenswerten Buch die pädagogische Bedeutung der Schriftsprache herausgearbeitet. Auch Paolo Freire (1971) ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen.

Im Unterricht der Lehrkräfte, bei denen Probleme mit dem Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache auftraten, fanden die Studierenden keine Hinweise auf eine pädagogisch tragfähige Fundierung ihrer Bemühungen. Durchweg erschien es so, als werde das Lehren und Lernen der Schriftsprache und die Vervollkommnung ihres Gebrauchs weitgehend als Selbstzweck betrieben. Allenfalls begründeten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler ihre Bemühungen mit dem Argument der Qualifizierung im Hinblick auf Anforderungen in anderen Fächern und des späteren Berufslebens. Bei den Schülerinnen und Schülern herrschte das Lernmotiv vor, durch verbesserte schriftsprachliche Leistungen bessere Noten zu erlangen, nicht mehr als Dummkopf zu gelten und sich durch den Erwerb schriftsprachlicher

Kompetenzen aufzuwerten. Zumindest die älteren von ihnen sahen in der Schriftsprache vor allem ein Instrument, durch das sie ständig diskriminiert, beleidigt und entwürdigt werden. Pädagogische Begründungen für die geforderten Lernanstrengungen fehlten den Schülerinnen und Schülern, wurden also seitens der Lehrkräfte nicht vermittelt.

Um die Studierenden für dieses Problem zu sensibilisieren, habe ich in vorbereitenden Seminaren zum Thema "Probleme beim Erwerb und Gebrauch von Schriftsprache: pädagogische und diagnostische Hilfen" die Studierenden gebeten, in autobiografischen Essays darzulegen, wie sie selbst den Weg zur Schrift gefunden haben, welche Bedingungen es ihnen dabei erleichtert oder erschwert haben und welche Bedeutung der Umgang mit Schrift für ihre Lebensgestaltung erlangt hat. Aus diesen Essays wählte ich anregende Beispiele mit inhaltlich recht unterschiedlichen Aussagen aus, die ich im Plenum vorstellte. Dadurch ließ sich ein gemeinsamer Möglichkeitsraum abstecken. Dieser regte die Studierenden an, ihre je eigenen Erfahrungen beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache mit denen ihrer Mits Studierenden zu vergleichen und dadurch den eigenen Horizont zu erweitern.

Übertragen auf die Analyse des Unterrichts, führte dies zur Einsicht Bedeutungsaspekte der Schriftsprache, aus der sich dann eine Reihe von Fragestellungen für die Diagnostik ergab:

1. Schriftsprache als eine Möglichkeit der Abbildung bedeutsamer Erlebnisse und Erfahrungen

der Kinder: Werden im Unterricht bedeutsame Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen thematisiert und in vielfältiger Form - je nach Möglichkeiten des Kindes durch mündliche Berichte, Zeichnungen, Fotos, Schrift - abgebildet? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

2. Schriftsprache zur Vermittlung des Gefühls der Sicherheit und der Orientierung: Wird den Kindern und Jugendlichen im Unterricht die Bedeutung der Schrift als Orientierungshilfe und Mittel zur Planung und Kontrolle des eigenen Handelns nahegebracht? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

3. Schriftsprache als Merk- und Erinnerungshilfe: Wird den Kindern und Jugendlichen im Unterricht die Nützlichkeit der Schrift als Merk- und Erinnerungshilfe vermittelt? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

4. Schriftsprache als Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten: Ist der Unterricht darauf ausgerichtet, die Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen zu erweitern und wird dabei auch die Bedeutung der Schriftsprache erkennbar? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

5. *Lesen als Mittel zur Erweiterung von Wissen und Handlungskompetenz:* Erfahren die Kinder und Jugendlichen im Unterricht, dass sie durch Lesen ihr Wissen und ihre Handlungskompetenz erheblich erweitern können? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

6. *Schreiben als Möglichkeit der sozialen Einflussnahme:* Erfahren die Kinder und Jugendlichen im Unterricht, dass sie durch Schreiben verbesserte Möglichkeiten sozialer Einflussnahme gewinnen? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

7. *Hören und Lesen, Schreiben und grafische Gestaltung von Texten und Gedichten zur Freude, Entspannung und Unterhaltung:* Können die Kinder und Jugendlichen die verschiedenen ästhetischen und kulturellen Aspekte der Schriftsprache im Unterricht erfahren und erleben? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welchen Stellenwert hat dieser Aspekt?

Für diese Aspekte legten die Studierenden in den Seminaren Sammlungen praktischer und praktizierbarer Beispiele für die Unterrichtsgestaltung an. Auf diese konnten sie dann zurückgreifen, wenn sie ein Kind wegen seiner Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache zu betreuen hatten.

4. Erkenntnisse und Überlegungen zur Ausgangssituation der Lernenden

Selbstverständlich mussten dazu auch die allgemeinen individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Diese bilden sicher keine einheitliche Gruppe, was

- ihre bisherigen Erfahrungen mit der Schriftsprache,
- ihre aktuelle pädagogische Situation, insbesondere im Zusammenhang mit dem Erlernen der Schriftsprache
- ihre Zukunftsperspektive im Hinblick auf den Erwerb der Schriftsprache

betrifft. Dazu einige Beispiele:

- A) Kinder in der Grundschule, die sich mit den Anforderungen des Anfangsunterrichts zur Schriftsprachvermittlung enorm schwer tun,
- B) Kinder, vorwiegend in der Unter- und Mittelstufe von Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die trotz längerer und intensiver Förderung nicht einmal sehr einfache Wörter oder sehr kleine Sätze lesen oder schreiben können - einige von diesen Kindern sind trotz ihrer meist negativen Erfahrung mit dem Lerngegenstand Schriftsprache

noch lernwillig, zumindest motivierbar, andere sind jedoch schon stark demotiviert und lernunwillig geworden,

- C) Schülerinnen und Schüler, vorwiegend aus Grundschulklassen und aus Mittel- und Oberstufenklassen von Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, vereinzelt auch aus Hauptschulen, die zwar lesen und schreiben können, aber beim lauten Vorlesen starke Unsicherheiten zeigen und viele Verlesungen produzieren, beim Schreiben in hohem Maße gegen die orthographischen Regeln verstoßen, und teilweise auch erhebliche Probleme beim Erstellen freier Texte haben,
- D) Kinder und Jugendliche, vorwiegend aus Mittel- und Oberstufenklassen von Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, die nicht oder kaum lesen und schreiben können und es auch nicht mehr lernen wollen,
- E) Jugendliche, vorwiegend aus Abschlussklassen von Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und aus berufsvorbereitenden Maßnahmen, die nicht lesen und schreiben gelernt haben und nun angesichts bevorstehender Veränderung ihrer Lebenssituation die praktisch letzte schulische Gelegenheit zum Schriftspracherwerb ergreifen wollen,
- F) Jugendliche und Erwachsene, die nicht oder nur sehr unzulänglich lesen und schreiben gelernt haben und nun von sich aus außerschulische Lernangebote zum Schriftspracherwerb wahrnehmen (z.B. im Rahmen von Volkshochschulkursen).

In vielen Gutachten ist belegt, dass für gleiche Personen im Verlaufe ihrer (behinderten) Lernbiographie mehrere dieser Charakteristika zutreffen und dass bei den meisten von ihnen die Probleme bereits im Anfangsunterricht aufgetreten sind. Teilweise sind sie dort aber nicht rechtzeitig erkannt worden. Dies kann bei solchen Lehrkräften geschehen, die ihre Lernerfolgskontrollen ausschließlich an Kriterien orientieren, die allein auch durch das Einprägen und Wiedergeben von Graphemfolgen, Wortbildern und Wortbildfolgen erfüllt werden können. Die Kinder können also auch ohne Einsicht in das Prinzip der Lautschriftsprache und ohne Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu den verlangten Ergebnissen beim Vorlesen und Diktatschreiben kommen. Sie müssen nur die zu Hause mit meist sehr großen Aufwand geübten Wörter, Sätze und Texte beim Lesen mündlich und bei Diktaten schriftlich korrekt wiedergeben. Den Lehrkräften mögen dabei bestimmte Indikatoren der fehlenden Einsicht nicht aufgefallen sein, z.B. wenn Diktate schneller als eigentlich möglich geschrieben werden, oder wenn die Kinder beim Lesen an sehr einfachen, aber nicht geübten Wörtern scheitern. Erst als von den Kindern das Lesen unbekannter Texte und

freie Verschriftungen oder ungeübte Diktate verlangt wurden, fiel auf, dass sie keine Einsicht in die Funktionsprinzipien der Lautschriftsprache gewonnen hatten.

5. Ansatzpunkte der Diagnostik

Ein Schwerpunkt der Diagnostik besteht in dem Versuch, die Lerngeschichte des jungen Menschen zu rekonstruieren. Ein wesentliches Augenmerk gilt dabei den Merkmalen des früheren Anfangsunterrichts - etwa unter der Fragestellung, welche Lernbedingungen zu den aktuellen Schwierigkeiten beigetragen haben können. Die Klärung dieser Fragen erleichtert es, die bestehenden Probleme vor dem Hintergrund ihrer Entstehung besser zu verstehen. Darüber hinaus kann die Rekonstruktion der Lerngeschichte auch Hinweise für die künftige Förderung liefern, indem solche Lernbedingungen erkannt und vermieden werden, die einen erfolgreichen Lern- und Vermittlungsprozess bisher verhindert haben. Bei dieser Arbeit ist eine adressaten- und problemspezifische Differenzierung notwendig. Sie berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen, die sich aus zwei Komponenten, den schon verfügbaren Kompetenzen und den aktuellen Lernbereitschaften zusammensetzen.

- 1.) Relativ einfach ist die Arbeit mit solchen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geringen oder fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen, die von sich aus lernbereit sind. Bei ihnen können allerdings negative Erfahrungen nachwirken, die sich als Lernblockaden zeigen und die durch eine günstigere Gestaltung der pädagogischen Situation meistens umgangen werden können.
- 2.) Nicht zu unterschätzen ist die Problematik der Kinder, die zwar lesen und schreiben können, dies aber - vor allem im Urteil ihrer pädagogischen Bezugspersonen (Lehrkräfte, Eltern) - nicht gut genug tun. Dieses negative Urteil über ihren Leistungsstand bildet die eigentliche Problematik, die leicht zur Übernahme des negativen Urteils und zur Resignation und Ablehnung schriftsprachlicher Tätigkeiten und somit zur Stagnation des erreichten Leistungsstandes führt. Hier wird es vor allem darauf ankommen, die Maßstäbe zur Leistungsbeurteilung und die damit verbundene gesamte pädagogische Situation zu verändern, um dadurch den Lernenden wieder Zutrauen in ihre Lernfähigkeit sowie einen unbeschwerten Zugang zur Schriftsprache zu vermitteln. Dies kann und soll durchaus in Verbindung mit konkreten Hilfen zur Erweiterung der schriftsprachlichen Kompetenz geschehen.
- 3.) Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die selbst nicht mehr lesen und schreiben lernen wollen oder entsprechende Lernangebote mehr oder weniger bewusst und direkt ablehnen,

bietet sicher die komplizierteste Problematik. Es liegt daher nahe, die oft verletzenden negativen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand psychotherapeutisch aufzuarbeiten. Da dies im Rahmen pädagogischer Arbeit nicht geleistet werden kann, muss man versuchen, realistisch erscheinende Perspektiven für den Erwerb der Schriftsprache zu vermitteln und in das bestehende schulische und außerschulische soziale Umfeld zu integrieren. Vielen dieser Lernenden wird man einen Zugang zur Schriftsprache nur vermitteln können, wenn man für längere Zeit darauf verzichtet, schriftsprachliche Anforderungen zu stellen.

6. Wichtige Handlungsprinzipien

Unter Berücksichtigung dieser drei idealtypisch beschriebenen Gruppen möchte ich nun einige Handlungsprinzipien darstellen, die sich bei der Diagnostik und Förderung häufig bewährt haben.

1) Ständiger Informationsaustausch: Von wenigen Ausnahmen abgesehen, erfolgte die Betreuung in separaten Zusammenkünften einzeln oder in kleinen Gruppen. Die Ausnahmen bildeten Betreuungssituationen, in denen die Studierenden entweder selbst die ganze Lerngruppe unterrichteten oder zusammen mit der Lehrkraft den Klassenunterricht vorbereiteten. Auf diese Weise sollten besonders günstige und erfolversprechende Lernbedingungen insbesondere für das Kind mit der anstehenden Lern- und Leistungsproblematik geschaffen wurden. Auf diese Ausnahmen brauche ich nicht weiter einzugehen, weil ohnehin versucht werden sollte, alle wichtigen Erkenntnisse, die sich aus der Einzel- oder Kleingruppenbetreuung ergaben, für den Unterricht in der Klasse fruchtbar zu machen und zu nutzen. Dies erforderte einen ständigen Austausch zwischen den Studierenden und den pädagogisch verantwortlichen Lehrpersonen. Allerdings ließ sich dies aus verschiedenen Gründen nicht immer in der gewünschten Form realisieren.

2) Schaffung von Arbeitsbündnissen auf der Grundlage von Freiwilligkeit: Pädagogische Arbeit kann nur gedeihen, wenn sie in Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lehrenden untereinander erfolgt. Diesem eigentlich trivialen Grundsatz sollte dadurch Rechnung getragen werden, dass die Beteiligten sich bewusst auf ein gemeinsames Ziel konzentrierten. Bewusste Konzentration bedeutet, dass die Beteiligten ihre Bemühungen gut begründen können. Bei den pädagogisch verantwortlichen Lehrkräften sollte das Ziel angestrebt werden, das Kind oder den Jugendlichen als grundsätzlich lern- und entwicklungsfähig - auch und gerade in dem problematischen Bereich - wahrzunehmen und die besten Möglichkeiten zu finden und zu nutzen, seinen Entwicklungsprozess zu unterstützen. Folglich sollte die gemeinsame Arbeit mit

dem Kind oder Jugendlichen dem Ziel dienen, herauszufinden, wie sein Lern- und Entwicklungsprozess am besten gefördert werden kann.

3) *Erkunden vorhandener Kompetenzen und Relativierung von Defizitzuschreibungen:* Die Zusammenarbeit sowohl mit den Lehrkräften als auch mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen sollte von dem Bestreben getragen sein, den Bereich der verfügbaren Kompetenzen möglichst vollständig zu erkunden und stetig auszuweiten. Bezüglich der schriftsprachlichen Kompetenzen ist es sinnvoll, die Lehrkräfte nach den jeweils schwierigsten oder anspruchsvollsten Anforderungen zu fragen, die von dem betreffenden Kind oder Jugendlichen noch bewältigt werden, ebenso nach den leichtesten Anforderungen, die von ihm nicht mehr bewältigt werden können. Viele Lehrkräfte können zwar die Anforderungen nennen, mit denen bestimmte Schülerinnen und Schüler Probleme haben, es fällt ihnen jedoch meistens recht schwer, die Anforderungen zu beschreiben, die von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können und somit auf deren Kompetenzen verweisen. Dementsprechend werden die betroffenen Kinder und Jugendlichen weitgehend als defizitär wahrgenommen, und es fällt den Lehrkräften nicht schwer, Anforderungen zu beschreiben, mit denen die betreffenden Kinder oder Jugendlichen ihre Probleme haben. Hierbei fällt auf, dass viele Lehrkräfte ihr Urteil lediglich auf Beobachtungen bei stets den gleichen Klassen von Anforderungen gründen und somit eine stark eingeeengte Perspektive einnehmen. So beruht beispielsweise ihr Urteil, dass Probleme beim Lesen bestehen, oft nur auf Beobachtungen beim lauten Vorlesen vor der Klasse, ohne dass leserleichternde Hilfen eingesetzt werden. Alternative Leseanforderungen werden im Unterricht dieser Lehrkräfte offensichtlich nicht gestellt – beispielsweise

- leises Lesen und Überprüfen der Sinnentnahme durch Zuordnen von Wörtern, Sätzen oder kleinen Texten zu Bildern durch einfaches Ankreuzen,
- Zuordnung einzelner verbalsprachlich vorgegebener Wörter zu einem von mehreren schriftsprachlich vorgegebenen Wortbildern durch Ankreuzen oder Unterstreichen,
- Identifizieren sachlich korrekter Aussagen in einer vorgegeben Ansammlung richtiger und falscher Sätze durch einfaches Ankreuzen
- Ausführen schriftsprachlich vorgegebener Arbeitsaufträge oder Handlungsanleitungen.

Wird auf diese Weise das Spektrum an Anforderungen erweitert, ergibt sich oft ein wesentlich differenzierteres Bild, das den Blick auf bisher nicht erkannte Kompetenzen frei macht.

Meistens haben die Studierenden solche Erweiterungen des Anforderungsspektrums im Rahmen der Betreuungssituationen vorgenommen, bisweilen haben sich aber auch die Lehrkräfte dazu

anregen lassen, wodurch ihr Unterricht und die Grundlagen ihrer Beobachtungen differenzierter werden.

Angesprochen und erprobt werden auch Möglichkeiten, den Schwierigkeitsgrad von Lesevorlagen zu beeinflussen. Um Lernende mit relativ schwachen Leseleistungen zu ermutigen und in ihren Bemühungen um Verbesserung ihrer Lesefertigkeit zu unterstützen, ist es sinnvoll, gemeinsam mit ihnen herauszufinden, ob und unter welchen Bedingungen ihnen verbesserte oder gar angemessene Leseleistungen gelingen.

Es gibt einige Merkmale von Lesevorlagen, die einen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad beim Lesen haben können. Diese Merkmale lassen sich - einzeln oder in Kombinationen miteinander - variieren. Es lässt sich dann in jedem Einzelfall differenziert prüfen, welche Variationen zur Verbesserung der Leseleistung beitragen, bzw. unter welchen Bedingungen das Lesen am besten gelingt.

Hier nun einige Vorschläge

Berücksichtigung grafischer Gestaltungsmerkmale:

- einfache, serifenfreie Typen, klar gegliederte Wortbilder vs. komplizierte Typen und wenig gegliederte Wortbilder
- große vs. kleine Schrift
- großer vs. kleiner Zeilenabstand
- Beginn eines jeden neuen Satzes mit neuer Zeile vs. fortlaufende Zeilenführung
- wenige (3 bis 5) vs. viele Wörter pro Zeile und Satzanfang in der fortlaufenden Zeile

Wortwahl:

- kurze, häufig verwendete Wörter vs. lange, selten verwendete Wörter

Struktur der Wörter:

- ein- oder zweisilbig vs. mehrsilbig
- einfache Abfolge von Vokalen und Konsonanten vs. Konsonantenhäufungen
- gebildet aus häufig vorkommenden, eindeutigen, einfachen Graphemen vs. selten vorkommenden, mehrdeutigen und mehrgliedrigen Graphemen

Merkmale des Satzbaus:

- kurze, einfache vs. lange, kompliziert gebildete Sätze

subjektive Bedeutsamkeit der Inhalte:

- Inhalte, die dem Erfahrungsbereich der Lesenden entstammen und die sie emotional ansprechen vs. Inhalte, die den Lesenden fremd sind und sie ggf. irritieren

zusätzliche Informationen zum Lesekontext:

- Bilder, verbale Einführungen, Überschriften vs. völliges Fehlen irgendwelcher zusätzlicher Informationen, die die Bildung inhaltlicher Erwartungen begünstigen könnten

Vorbereitung auf die Leseprobe:

- Hinweis, den Text zunächst still zu lesen, alle schwierig zu lesenden Wörter zu markieren und graphisch zu segmentieren vs. Prüfung ohne jede Vorbereitung.

Beim Beginn der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, die noch keine allzu starken Aversionen gegenüber schriftsprachlichen Anforderungen aufgebaut haben, hat es sich bewährt, von ihnen alles aufschreiben zu lassen, was sie schreiben können oder möchten. Auf dieser Grundlage wird dann ein Bestand verfügbarer Kompetenzen gesichert und – bei wiederholten Überprüfungen - schrittweise erweitert.

4) Bedeutsame Erfahrungen und Interessen als Ausgangspunkt der Betreuung: Bewährt hat sich weiterhin das Prinzip, die Förderung stets und von Anfang auf Inhalte auszurichten, die für das Kind oder den Jugendlichen bedeutsam sind und daher die gemeinsamen Tätigkeiten sinnvoll erscheinen lassen. Jugendliche etwa, die dezidiert jede Beschäftigung mit Schriftsprache abgelehnt haben, wurden gefragt, ob sie sich irgendeine gemeinsame sinnvolle Tätigkeit mit der sie betreuenden Person vorstellen könnten und zu einer entsprechenden Mitarbeit bereit wären. Häufig kam es zu auf dieser Grundlage zu guten Kooperationen – etwa im Rahmen eines Projekts zur Instandsetzung der Fahrräder für einen bevorstehenden Klassenausflug, Kochen und Backen für die ganze Klasse, Anlage eines Aquariums für die Schule – auf jeden Fall alles produktive Tätigkeiten, bei welchen sich die Schülerinnen und Schüler an einem für sie bedeutsamen Ziel orientierten. Bei der Verfolgung solcher Ziele merkten sie dann meistens selbst, dass ihnen schriftsprachliche Kompetenzen nützlich sein könnten und revidierten ein wenig ihre ablehnende Haltung. Allein dies kann als ein wichtiger Entwicklungsschritt verbucht werden – auch wenn er relativ spät im Leben erfolgt ist. Wichtig sind aber auf jeden Fall die Erfahrungen, sich bei den gemeinsamen Tätigkeiten als kompetent, kooperativ und entwicklungsfähig erwiesen zu haben.

Auch bei der Betreuung von Kindern, die sich mehr oder weniger gern auf schriftsprachliche Anforderungen eingelassen haben, stand meistens die Arbeit an einem Projekt im Mittelpunkt. Lesen und Schreiben konnten dabei als ein notwendiger, zumindest sehr sinnvoller Bestandteil des Projekts erfahren werden - beispielsweise bei der Informationsbeschaffung oder der Dokumentation - und erwiesen sich dabei als wertvoll und bedeutsam für die Lernenden. Dadurch kann die Schriftsprache in ihrer Funktion zur Abbildung von subjektiv bedeutsamer Erfahrungen, Befindlichkeiten und Pläne verstanden werden.

5) *Lautschriftsprache als Abbildung der Verbalsprache*: Die Verbalsprache ist sicher das elementarste Zeichensystem, mit dem Menschen ihre zurückliegenden Erfahrungen, aktuellen Befindlichkeiten, Fragen, Probleme und Wünsche, aber auch ihre auf die Zukunft gerichteten Pläne, Hoffnungen und Befürchtungen zum Ausdruck bringen oder – etwas technisch formuliert – abbilden. Die Lautschriftsprache ist nun ein sehr effektives Mittel, die gesprochene Sprache unter wichtigen Aspekten, nämlich semantischen und grammatikalischen, eindeutig abzubilden, wie auch umgekehrt die Zeichen der Schriftsprache sich auf der semantischen und grammatischen Ebene in Verbalsprache überführen lassen. Dies wurde einleitend schon im Zusammenhang mit den verschiedenen Bedeutungsaspekten der Schriftsprache dargelegt. Sowohl für die Entschlüsselung der vorgegebenen Schrift als für die Fixierung von Wörtern, Sätzen und Texten in Lautschriftsprache ist ein bestimmter Code notwendig, der gelehrt und gelernt und dessen Anwendung erprobt und geübt werden muss. Die wenigsten Lehrgänge und Übungsmaterialien vermitteln nun den Lernenden die Erkenntnis, dass ein solcher Code deswegen bedeutsam ist, weil er das Bindeglied zwischen eigener Laut- und Schriftsprache darstellt. Hierauf zielen aber der Spracherfahrungsansatz, zusammenfassend dargestellt beispielsweise von Sassenroth (1991) und die linguistisch fundierten Unterrichtskonzepte, vertreten etwa von Röber-Siekmeyer (1993). Diese Ansätze setzen sicher die heute gültigen Qualitätsmaßstäbe für angemessenen Unterricht zur Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen. Unterrichtskonzepte, die sich hieran nicht orientieren, müssen als weniger gut eingestuft werden, ja, sie kommen als wesentliche Bedingung entstandener Probleme beim Schriftspracherwerb in Betracht. So ist bei den Rekonstruktionen der Lerngeschichten der betreuten Schülerinnen und Schülern bisher noch kein einziger Fall bekannt geworden, in welchem sich der Unterricht an den genannten Konzepten orientiert hat. Hingegen brachte eine entsprechende methodische Umorientierung bei der Förderung dann meistens bemerkenswerte Erfolge. Allerdings wurden die Ideen des Spracherfahrungsansatzes dabei nicht so radikal umgesetzt, wie es Reichen (1988) fordert.

Als besonders günstig hat sich bei der Betreuung wie auch im Unterricht folgendes Arrangement herausgestellt.

Zunächst muss ein interessantes, erfahrungsträchtiges Tätigkeitsfeld geschaffen werden, in welchem die Kinder für sie bedeutsame Erfahrungen gewinnen. Projekte im Zusammenhang mit Sachthemen, ästhetischen Gestaltungen oder sportlichen Aktivitäten bieten hierfür beispielsweise eine sehr gute Grundlage. Im Zusammenhang mit diesen Betätigungen aktivieren die Kinder die korrespondierenden sprachlichen Begriffe: sie reden selbst darüber, was sie tun, oder ihr Tun wird verbalsprachlich begleitet. Letzteres ist übrigens ein probates Mittel der Sprachförderung von Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder bei Migrantenkindern mit gering ausgeprägten Kompetenzen in der Zweitsprache.

In einem nächsten Schritt wird über die gewonnenen Erfahrungen gesprochen. Wichtige Begriffe, die die Schülerinnen und Schüler selbst äußern, lässt die Lehrperson wiederholen oder wiederholt sie auch selbst, um sie dann langsam, begleitet von silbenweisem Mitsprechen, deutlich vor den Augen der Lernenden niederzuschreiben. Danach sollen die Lernenden sagen, was dort geschrieben steht. Wichtig ist, dass sie die Entstehung von Wortbildern als zusammengesetzte Folge verschiedener inhaltlich bedeutungsloser Laute erleben und dann erfahren, dass die Wortbedeutung durch die richtige Kombination dieser Laute entsteht. Diese Form der Vermittlung richtet die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Prozess der schriftsprachlichen Produktion. Ist dieser Prozess beendet, besteht sofort wieder die Möglichkeit der Rezeption. Schreiben und Lesen sind hierbei also unmittelbar aufeinander bezogen, ebenso wie Verbalsprache und Schriftsprache.

6) Trennung der notwendigen Lern- und Übungsphasen von den inhaltlich begründeten Anlässen des Schriftsprachgebrauchs: Als ungünstig haben sich Versuche herausgestellt, notwendige Übungen direkt an bedeutsame Themen und Inhalte schriftsprachlicher Begegnungen anzuknüpfen. Üben und Lernen sollten als eigenständige Handlungen von dem inhaltlich interessanten und wichtigen Kontext ausgegliedert werden. Die hierbei zu erwerbenden Einsichten und Kompetenzen sollten sich zwar später für inhaltlich bedeutsame Ziele nutzen lassen, ihr Erwerb erfordert aber eine bewusste Konzentration auf den Lerngegenstand. Hierbei hat sich ebenfalls bewährt, die Übungen an den verbalsprachlichen Äußerungen der Lernenden anzusetzen. Dies möchte am Beispiel einer Unterrichtsstunde in einer Anfängerklasse im Förderbereich einer Schule für Körperbehinderte verdeutlichen. Die Kinder haben zuletzt gelernt, wie man das Graphem P / p in Groß- und Kleindruckbuchstaben schreibt. Nun sollen sie Anwendungsmöglichkeiten kennen lernen. Dazu werde ich sie Wörter raten lassen, z. B. „Kennt Ihr ein anderes Wort für Vater?“. Wenn dann „Papa“ geantwortet

wird, lasse ich dieses Wort zumindest von den Kindern wiederholen, die deutsch nicht als Familiensprache verwenden und schreibe es langsam und mit deutlich Silbentrennung gesprochen an die Tafel. Anschließend lasse ich dieses Wort erneut lesen, wobei ich sprachliche Wiedergabe durch das Zeigen oder Klatschen der Sprechsilben unterstreichen werde. Dann werde ich auf diese Weise die Wörter „Pipi“, „Popo“, „Papier“, „Pappe“, „Pappel“, „Paprika“ erraten lassen und jeweils genau darunter schreiben – und dies immer mit dem Hinweis, genau aufzupassen, ob ich es richtig mache. Selbstverständlich werde ich dann hin und wieder einmal einen Fehler einbauen, indem ich ein großes P in der Wortmitte platziere und darauf vertraue, dass dies vielleicht als komisch auffällt und als Fehler entdeckt wird. Bei diesem Vorgehen habe ich überhaupt keine Probleme damit, dass die Kinder noch nicht über die Markierung kurz und lang gesprochener Vokale informiert sind oder vielleicht bestimmte Grapheme nicht kennen. Sie können ja fragen, wenn sie unbekannte Buchstaben entdecken oder sich deren Lautwert durch Nachdenken selbst erschließen.

Die dargestellte Vorgehensweise hat sich gerade bei der Vermittlung elementarer Phonem-Graphem-Korrespondenzen durchweg gut bewährt. Sicher ist dies darauf zurückzuführen, dass dazu nur Wörter verwendet wurden, welche die Kinder selbst verwendeten.

7) Weitgehender Verzicht auf funktionspsychologische Erklärungs- und Beschreibungskategorien: Von den zahlreichen in der Literatur berichteten funktionspsychologischen Erklärungen wie gestörte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit hat sich bisher eine einzige hin und wieder als bedeutsam erwiesen: Manche Kinder und Jugendlichen haben eine nach links gerichtete Arbeits- und Wahrnehmungsrichtung habituiert. Es ist klar, dass ihnen dies einen ungestörten Schriftspracherwerb erheblich erschwert. Deswegen müssen hieran auch besondere Fördermaßnahmen ansetzen. Ansonsten sahen wir bei den Betreuungen keine Notwendigkeit, solche defizitorientierten diagnostischen Kategorien zu verwenden.

Literatur

Freire, P. (1971). Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz.

Hasler, H. (1991). Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Reichen, J. (1988). Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: SABE.

Röber-Siekmeyer, Ch. (1993). Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.

Sassenroth, M. (1991). Schriftspracherwerb. Bern: Haupt.