

Travail de recherche scientifique  
dans le cadre du stage pour l'obtention du certificat d'aptitude  
aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire

Migrantenkinder und  
Schulentwicklungsprozeß  
am Beispiel des LRS-Projektes  
Düdelingen

présenté par  
Jean-Paul WELTER  
Walferdange, octobre 2000

patron de mémoire: Charles Berg

	<b>Einführung</b>	<b>1</b>
<b>1.</b>	<b>Von der Legasthenie zu LRS: Entwicklung eines Problembewußtseins</b>	<b>4</b>
1.1	Geschichtlicher Rückblick	4
1.2	Erklärungsansätze	9
1.2.1	Der medizinisch-organische Erklärungsansatz	9
1.2.2	Der instrumentale Erklärungsansatz	11
1.2.3	Der affektive oder tiefenpsychologische Erklärungsansatz	12
1.2.4	Der sozio-linguistische oder milieutheoretische Erklärungsansatz	13
1.2.5	Der pädagogische Erklärungsansatz	16
1.2.5.1	Die Methodenparameter	20
1.2.5.2	Die Lehrerparameter	24
1.2.5.2.1	Der Pygmalioneffekt	24
1.2.5.2.2	Das Stigma	25
1.2.5.2.3	Der Halo-Effekt	29
1.2.5.2.4	Die self-fulfilling prophecy	30
1.2.6	Der kognitiv-neuropsychologische Erklärungsansatz zum Lesenlernen	31
1.2.6.1	Das Sprachverständnis	32
1.2.6.2	Die Sprachproduktion	32
1.2.6.2.1	Periphere Dyslexien	32
1.2.6.2.2	Zentrale erworbene Dyslexien	33
1.2.7	Der kognitiv-neuropsychologische Erklärungsansatz zum Schreibenlernen	35
1.2.8	Die Position Ralph Weigts	36
1.2.9	Die Position Jürgen Walters: der entwicklungspsychologisch-funktionsanalytische Ansatz	38
1.2.10	Hans Grisseemann: Gestörter Schriftspracherwerb	44
1.2.11	Schlußfolgerung zu den Erklärungsansätzen	46
<b>2.</b>	<b>Das LRS-Projekt Düdelingen und der Schulentwicklungs- prozeß</b>	<b>47</b>
2.1	Immigration in Luxemburg: Allgemeines Datenmaterial	
2.2	Migrantenkinder als besonders benachteiligte Gruppe ?	48
2.3	Immigration in Düdelingen: geschichtlicher Rückblick	50
2.4	Die Entstehungsgeschichte des LRS-Projektes Düdelingen	51
2.5	Das LRS-Projekt Düdelingen: ein Pilotprojekt	55
2.6	Theoretische Grundlagen des Schulentwicklungsprozesses und das LRS-Projekt Düdelingen	56
2.7	Das Forschungsdesign	64
2.8	Evaluationskriterien eines Schulprojektes	70
2.9	Ausarbeiten von Evaluationskriterien zum Düdelinger Schulprojekt	72

<b>3</b>	<b>Darstellung der Survey-Studie</b>	<b>77</b>
3.1	Die Durchführung der Survey-Studie	87
3.1.1	Auswertung und Resultate	87
3.2	Die Migrantenkinder in der Survey-Studie	101
3.2.1	Das Erstellen eines General Literacy Factors ( Glf )	101
3.2.2	Emotionale Probleme im Zusammenhand mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	101
3.2.3	Die Bedeutung der emotionalen Komponenten in der Auswertung der Survey-Studie	103
3.2.4	Sozioökonomische Komponenten in der Auswertung der Survey-Studie	118
3.2.5	Problemzentrierte Lehrerfortbildung im Rahmen des Düdelfinger Schulprojektes; Bilanz nach einem Jahr Modellversuch	136
3.2.6	Auswertung des Fragebogens nach einem Jahr Lehrerfortbildung	140
<b>4</b>	<b>Förderunterricht bei Kindern mit gestörtem Schriftspracherwerb</b>	<b>141</b>
4.1	Theoretische Grundlagen	141
4.2	Erfahrungen einer individualisierten Förderung	152
4.3	Von der spezifischen LRS-Förderung zum integrierten Förderunterricht	156
<b>5</b>	<b>Teamteaching – ein Handlungsmodell im Bereich der Migrantepädagogik</b>	<b>159</b>
5.1	Theoretische Ansätze zum Teamteaching	159
5.2	Praktische Umsetzung des Teamteaching	162
<b>6</b>	<b>Neugestaltung des Lese- und Schreibunterrichts</b>	<b>164</b>
6.1	Die Gestaltung des Leseunterrichts	164
6.1.1	Elemente des Erstleseunterrichts	164
6.1.2	Computergestützte Leseförderung	167
6.2	Die methodische Orientierung des Lese- und Schreibunterrichts	168
6.3	Das Leseverständnis	170
6.4	Der Rechtschreibunterricht	173
6.5	Der Unterricht im schriftlichen Ausdruck	177
6.6	Unterschiede im schulischen Leistungsstand der Klassen	178
6.7	Von der Wichtigkeit elterlicher Lese- und Schreibförderung	179
6.8	Zusammenfassung und Diskussion	181
<b>7</b>	<b>Migrantenkinder und ISP im Schulprojekt Düdelfingen</b>	<b>183</b>
7.1	Die ‘Grounded Theory’: ein Beitrag zur forschungstheoretischen Diskussion	187
	<b>Schlußfolgerung</b>	<b>191</b>

## Einführung

Die Diskussion um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten durchläuft seit Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Phasen. Ist zu Beginn ein rein medizinischer Erklärungsansatz verfolgt worden, so werden im Laufe der Jahrzehnte psychosoziale, affektive oder schulische Faktoren als Ursachen herangezogen.

In Verbindung mit einer allgemein einsetzenden Schulkritik erlebt das Problembewußtsein für Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) von den 50er bis in die 70er Jahre seine erste Blütezeit. In Luxemburg ist das Interesse an LRS eng verbunden mit der Entstehung der „classes spéciales“ im Laufe der 60er Jahre und der Ausarbeitung des Bim-Fibeltests, um den Erwerb des Lesens und Schreibens im 1. Schuljahr zu überprüfen.<sup>1</sup>

In den späten 70er und 80er Jahren setzt ein Abflauen des Interesses ein. LRS kommt Anfang der 90er Jahre wieder verstärkt in die Diskussion, als klar wird, daß trotz neuer Fibeln und überarbeiteter Lehrpläne die Anzahl der Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wieder stark zunimmt.

Ranschburg prägt als erster den für Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verwendeten Begriff „Legasthenie“.<sup>2</sup> Leseschwäche war für ihn Ausdruck einer „nachhaltigen Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes.“<sup>3</sup> Auch wenn die Erklärungsansätze sich im Laufe der Jahrzehnte ändern, bleibt mit dem Begriff „Legasthenie“ eine zumindest partielle Ursachenzuschreibung im Kind erhalten. Ab den 80er Jahren wird „Legasthenie“ nach und nach durch den inhaltlich weniger belasteten Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche ersetzt.<sup>4</sup> Als typische Kennzeichen einer Lese-Rechtschreibschwäche gelten Auslassungen, Vertauschungen, Hinzufügungen von Buchstaben, Wörtern oder Wortteilen in Lesen und Schreiben sowie verlangsamtes Lesetempo und Schriftprobleme.<sup>5</sup> Der LRS-Begriff stellt in dem Sinne eine Neuerung dar, daß von der lange angenommenen Ursachenzuschreibung im Sinne einer Pathologisierung zur Analyse und Förderung von Problemen beim Lesen und beim Schriftspracherwerb übergeschwenkt wird. Aus dieser veränderten Problemzuschreibung ergibt sich, daß man sich nicht mehr nur um einige ausgesuchte Problemfälle kümmert, sondern um alle Schüler, die beim Schriftspracherwerb Probleme haben. Somit wird der Begriff erheblich erweitert und auf neue Problemgruppen ausgedehnt. Angesichts dieser veränderten Begrifflichkeit wird deutlich, weshalb gerade in Luxemburg die LRS-Problematik wieder stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt.

---

<sup>1</sup> vgl. Dickes, Wirtgen 1973

<sup>2</sup> aus dem Griechischen: Leseschwäche

<sup>3</sup> vgl. Ranschburg 1928, S.89.

<sup>4</sup> vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1991, S.28.

<sup>5</sup> vgl. DSM-IV 1998 S.81-89 & ICD-10 2000 S.

Luxemburgs Bildungswesen ist durch eine gewisse Ambiguität gekennzeichnet. Einerseits werden hohe Anforderungen, insbesondere im sprachlichen Bereich, an die Schüler gestellt, was zu Abschlüssen führt, deren sprachliches Niveau deutlich höher ist als die der unmittelbaren Nachbarländer. Andererseits führen die hochgesteckten Erwartungen zu erheblichen Mißerfolgsquoten, weil schwache luxemburgische Schüler oder schwache Migrantenkinder den Anforderungen im Französischen respektive im Deutschen einfach nicht gerecht werden können. Diese hohen Zahlen von Schulversagern findet man besonders im Untergrad, also zu Beginn des Lesen und Schreibenlernens. Sie betreffen Migrantenkinder aus romanischsprachigen Ländern, insbesondere aus Portugal weitaus häufiger als luxemburgische Schüler.

Daß man Probleme im LRS-Bereich bei Migrantenkindern häufig vorfindet, ist unbestreitbar. Die Ursachen sind allerdings weitgehend unerforscht. Bei genauerem Hinsehen wird nicht verborgen bleiben, daß eine wissenschaftliche Analyse dieser Problematik noch nicht stattgefunden hat. Es blieb bei Meinungen, Stellungnahmen, Vermutungen. Genau dies zu beheben ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Sind Migrantenkinder in Düdelingen häufiger von LRS betroffen als andere ? Wo liegen die nachweisbaren Ursachen ? Welche Handlungsmöglichkeiten hat das Schulsystem ?

Das LRS-Projekt Düdelingen stellt jedoch mehr dar als eine Analyse von Daten und daraus abgeleitete pädagogische Maßnahmen. Zeitlich begrenzte Förderpläne verlieren schnell ihre Wirkung, wenn nicht eine Institutionalisierung von Fördermaßnahmen stattfindet. In einer ersten Phase geht es darum, die pädagogischen Implikationen der Studie auf die Struktur von Fördermaßnahmen sowie auf die Unterrichtsgestaltung mit besonderem Blick auf den Deutschunterricht darzustellen. Die zweite Phase verbindet die Auswertung der Studie mit aktuellen Fragen des Schulentwicklungsprozesses. Schulen sollen mehr eigenen Handlungsspielraum bekommen, sie sollen sich durch eine erweiterte Autonomie zur „problem-solving school“ entwickeln.

Paulette Lick hat in ihrer 1997 vorgelegten Arbeit „Schulpraxisbezogene Problemartikulation im Bereich ‚Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb‘“ die Erfahrungen und Aktionen der Reflexionsgruppe am ISERP<sup>6</sup> umfassend dargestellt. Die nun vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf die schon von Paulette Lick artikulierte Problemstellung. Es ist im Rahmen der nun vorliegenden Arbeit zunächst von Bedeutung, auf die veränderte Begrifflichkeit einzugehen. Diese geht einher mit den sich im Laufe der Zeit verändernden Erklärungsansätzen, die die Diskussion um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten beherrschen. Aus diesem Grund soll zunächst auf eine Darstellung dieser Erklärungsansätze zurückgegriffen werden.

Der Frage, ob Migrantenkinder stärker von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen sind als luxemburgische Schüler soll mittels der

---

<sup>6</sup> ISERP: Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques

Auswertung der im Rahmen des Düdelinger Projektes durchgeführten Survey-Studie nachgegangen werden. Es wird sich dabei insbesondere zeigen, in welchen Bereichen der Auswertung die Probleme der Migrantenkinder gehäuft auftreten. Desweiteren sollen die statistischen Auswertungen mit konkreten Beispielen aus Fallanalysen verglichen werden. Dies erlaubt eine Bestätigung, Vervollständigung oder auch Widerlegung von statistischen Auswertungen. Es ist notwendig, zum Zwecke des besseren Verständnisses des Düdelinger Projektes seine Entstehungsgeschichte zu beleuchten. Darüber hinaus soll im weiteren Verlauf der Arbeit auf die Frage eingegangen werden, welche Aspekte des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses (ISP) im Düdelinger Schulprojekt eine besonders wichtige Rolle spielen oder spielen könnten. Aus diesem Grunde wird der ISP in seinen theoretischen Grundzügen dargestellt. Damit verbunden sind Fragen der Evaluation des Projektes und die Darstellung des Forschungsdesigns. Die Survey-Studie wird durch die Analyse einer Lehrerfortbildung, die während des Schuljahres 1999/2000 für Lehrer von Untergradklassen in der Düdelinger Deichschule ablief, ergänzt. Im Rahmen einer Auswertung dieser Fortbildung mittels Fragebogen soll deutlich werden, welche weiteren Erwartungen an die Steuerungsgruppe für das Schuljahr 2000/2001 bestehen und welche Ziele im abgelaufenen Jahr erreicht wurden. Die erste Phase der problemzentrierten Lehrerfortbildung mündete in das Ausarbeiten einer neuen Version des Fibeltestes, sowie dies schon einmal für die Bim-Fibel durchgeführt wurde. Von der für September 2000 vorgesehenen Testdurchführung verspricht man sich eine Präzisierung der Fehlerquellen und entsprechende Rückschlüsse auf eine Umgestaltung des Unterrichts. Im Rahmen dieser Arbeit muß man sich mit einer Darstellung des neu ausgearbeiteten Fibeltests begnügen.

Die aus der Survey-Studie zu ziehenden Konsequenzen haben Auswirkungen auf die Praxis des bisher üblichen Förderunterrichts. Deshalb wird hier ein in Düdelingen für das Schuljahr 2000/2001 entwickelter neuer Ansatz dargestellt. Im Falle eines Scheiterns bei dessen Umsetzung käme ein Rückgriff auf das Teamteaching-Modell als Alternative in Frage. Förderunterricht allein, in welcher Form auch immer, reicht an Problemschulen zur Verbesserung der Situation von Migrantenkindern nicht aus. Eine Umgestaltung der Unterrichtspraxis ist vonnöten. Obwohl noch nicht auf Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, läßt sich aber aufgrund theoretischer Beiträge aus der Fachliteratur eine Aussage darüber machen, welche Aspekte des Unterrichts stärker betont werden müssen.

Der in seinen theoretischen Grundzügen dargestellte Schulentwicklungsprozeß soll seinen Beitrag zur Lösung des Problems des gestörten Schriftspracherwerbs bei Migrantenkindern in einem Schulprojekt leisten. Aufgrund der bislang im Düdelinger Schulprojekt gemachten Erfahrungen läßt sich abschließend sagen, welche Aspekte des ISP (Institutioneller Schulentwicklungsprozeß) ihre Funktion erfüllen und wo noch weiterer Handlungsbedarf besteht. Gelingt es, Schulen so handlungsfähig zu machen, daß sie in der Lage sind, die lokalen

Bedürfnisse selbst zu erfassen und angepaßte Lösungsvorschläge zu bieten indem Materialien erarbeitet, alternative Unterrichtsgestaltung umgesetzt und neue Strukturen entworfen werden, so trägt der ISP in erheblichem Maße zum Gelingen des Düdelinger Schulprojektes bei.

## 1. Von der Legasthenie zur LRS: Entwicklung eines Problembewußtseins

### 1.1 Geschichtlicher Rückblick

Ein Rückblick in die Geschichte der Entwicklung der Schrift zeigt, daß der Übergang zu einer alphabetischen Schrift nur einmal, nämlich im 2. Jahrhundert vor Christus von den Griechen vollzogen wurde. Es gelang ihnen, die wichtigsten Phoneme, sowohl Konsonanten als Vokale, jeweils durch ein Schriftzeichen zu repräsentieren.<sup>7</sup> Somit eröffnet sich zum ersten Mal die Möglichkeit, Lautsprache mit einer sehr begrenzten Zahl von Buchstaben abzubilden. Martinet geht hierauf ein, indem er von einer zweifachen Gliederung ( double articulation ) der Sprache spricht. Dabei ist die erste Gliederung der Sprache diejenige, nach der jede Erfahrungstatsache in eine Folge von Einheiten zerlegt wird, die eine lautliche Form und eine Bedeutung haben.<sup>8</sup> Die lautliche Form einer Sprache läßt sich in kleinere Einheiten zerlegen, die untereinander kombinierbar sind. Dies wird von Martinet als zweite Gliederung der Sprache bezeichnet. Dank dieser Gliederung wird es möglich, daß Sprachen mit einigen Dutzend distinkter Lautverbindungen auskommen. Ihre Kombinationen ergeben die lautliche Form der Einheiten der ersten Gliederungsebene.<sup>9</sup> Zwecks besserer Darstellung seiner Grundgedanken führt Martinet den Begriff des Monems ein. Jedes Monem ( z.B.: Kopf ) besteht aus einer Bedeutung ( Signifikat ) und einer aus Phonemen zusammengesetzten lautlichen Abbildung ( Signifikant ).<sup>10</sup> Nur durch die zweifache Gliederung der Sprache, wie sie mit der Einführung der alphabetischen Schrift zustande kommt, wird ein ökonomischer Umgang mit der Sprache möglich der den Zugang breiterer Bevölkerungsschichten zur Schriftsprache ermöglicht. Auch wenn dieser Aspekt nicht von vorrangiger Bedeutung für diese Arbeit ist, ist es wichtig, Lesen und Schreiben in seinem historischen und soziokulturellen Kontext zu sehen, um vor simplifizierenden Reduktionen zu bewahren.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 9 & Haarmann 1990 S.282-289

<sup>8</sup> vgl. Martinet 1963, S. 21

<sup>9</sup> vgl. a.a.O., S. 22 - 23

<sup>10</sup> vgl. a.a.O., S. 22 - 23

<sup>11</sup> vgl. Manguel 1997

Obwohl mit der Erfindung des Buchdrucks die materielle Basis für eine Verbreitung der Schriftsprache gegeben wird, beschränkt dies sich lange Zeit auf religiöse Texte wie z.B. Luthers Bibelübersetzung.<sup>12</sup> Erst mit den sich im Zuge der Industrialisierung erhöhenden Anforderungen an die Ausbildung immer breiterer Schichten der Erwerbsbevölkerung wächst auch die Einsicht in die Notwendigkeit einer besseren allgemeinen Schulbildung. Beweggründe wie Demokratisierung der Gesellschaft und die Verbesserung gesellschaftlicher Teilnahme für breite Bevölkerungsschichten spielen zunächst eine untergeordnete Rolle.<sup>13</sup>

Die Transformierung des Lesens in eine symbolische Alltagshandlung und die entsprechende Verbreitung der Alphabetisierung in immer größeren Bevölkerungsschichten ab Mitte des 19. Jahrhunderts führt dazu, daß dabei auftauchende Probleme erstmals zum Gegenstand medizinischer Forschung werden. Hierbei wird die meist durch eine Erkrankung oder verletzungsbedingte Schädigung des Gehirns bewirkte Schriftsprachstörung / Lesestörung als Alexie / Dyslexie respektive Agraphie / Dysgraphie bezeichnet. Hieraus ergibt sich deutlich, weshalb das Problem einer verlorenen Lese- / Rechtschreibfähigkeit, bzw. Schwächen beim Erwerb dieser Fähigkeit zunächst die Aufmerksamkeit von Medizinern erregte. Patienten, die aufgrund von Unfällen Hirnschädigungen erlitten hatten, zeigten häufig große Probleme im Lesen und Schreiben.

Über das Phänomen einer soeben beschriebenen „erworbenen Störung des Schriftspracherwerbs“ hinaus, stellen Mediziner um die Jahrhundertwende ebenfalls bei ansonsten gesunden Kindern das Phänomen des „gestörten Schriftspracherwerbs“ fest. In diesem Zusammenhang war der „practische Arzt“ Oswald Berkhan in Braunschweig der erste, der sich in zwei Artikeln „Über die Störung der Schriftsprache“ 1885/86 mit dem Phänomen befaßte.<sup>14</sup> Der englische Augenarzt Pringel Morgan definiert 1896 den gestörten Schriftspracherwerb erstmals als eigenständiges klinisches Syndrom. Die ätiologische Erklärung beinhaltet einen neurophysiologischen Ansatz. Beim gestörten Schriftspracherwerb handele es sich um eine Dysfunktion in der zentral-nervösen Verarbeitung visueller Informationen, die in der Region des Gyrus angularis anzusiedeln sei. Darüber hinaus prägt Morgan den Begriff der „kongenitalen Wortblindheit“ ( angeborene Wortblindheit ).

Da Stephenson 1907 die familiäre Häufung des beschriebenen Syndroms feststellt, stützt er die Hypothese einer genetischen Disposition für Legasthenie. Es ist ebenfalls Stephenson, der das Syndrom der „kongenitalen Wortblindheit“ aufgreift und es bezeichnet als Erscheinung die auftritt bei Kindern mit

- normaler Intelligenz,
- körperlichen und neurologischen Normalbefunden,
- normaler schulischer Unterrichtung,

<sup>12</sup> vgl. Brüggemann, Brunken 1987

<sup>13</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 4

<sup>14</sup> vgl. Warnke 1991, S. 17

- Dominanz männlicher Auffälligkeit.<sup>15</sup>

Stephensons Kriterien stellen bis heute die Grundlage Diskussion um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten dar. Desweiteren behalten genetische Erklärungsansätze in der frühen Tradition von Stephenson neben psychosozialen Ansätzen heute als Forschungsansätze ihre Gültigkeit bei. Dabei stützen sich die Mediziner auf folgende Befunde:

- durch Familienuntersuchungen nachgewiesenes familiär gehäuftes Auftreten der Lese-Rechtschreibstörung;
- in Zwillingsuntersuchungen nachgewiesene hohe genetische Heterabilität der Lese- Rechtschreibstörung für die phonematische Bewußtheit;
- Identifizierung möglicher Kandidatengene in einzelnen Stichproben durch molekulargenetische Untersuchungen.<sup>16</sup>

Bachmann (1927)<sup>17</sup> führt als erster den Begriff der Teilleistungsschwäche ein. Demnach wäre die von Stephenson beschriebene „kongenitale Wortblindheit“ eine Leistungsschwäche in einem Teilbereich, die er folglich als „partielle Idiotie“ bezeichnet.

Insbesondere seit Ranschburg (1928)<sup>18</sup> werden Störungen des Schriftspracherwerbs als „Legasthenie“ (Leseschwäche) gekennzeichnet. Hier muß allerdings hinzugefügt werden, daß Ranschburg Legasthenie als leichtere Form von Leseschwäche und „verbale Alexie“ als „eigentliche infantile Leseblindheit“ voneinander unterscheidet, die mit geistiger Behinderung in Verbindung gebracht wird. Bis in die 50er Jahre wird infolge von Ranschburgs Untersuchungen gestörter Schriftspracherwerb mit kognitiver Retardierung gleichgesetzt.

Die Schweizer Psychologin Maria Linder kommt 1951 in einer Untersuchung zum Schluß, daß Kinder mit gestörtem Schriftspracherwerb häufig durchschnittlich bis überdurchschnittlich intelligent seien. Damit ist Ranschburgs Behauptung geistiger Minderbemitteltheit widerlegt. Linder definiert Legasthenie „ als eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder im Verhältnis zur Lesefähigkeit relativ guter Intelligenz“<sup>19</sup>. Dies hat zur Konsequenz, daß eine quasi automatische Sonderschulbedürftigkeit von leseschwachen Schülern, wie sie bis zu diesem Zeitpunkt angenommen wird, aus der Diskussion verschwindet.

Im Gefolge Linders stellt Angermeier 1974 folgende erweiterte Legasthenie- definition auf: „Wir bezeichnen Kinder mit einem Prozentrang von 15 und weniger in einem Lese- und/oder Rechtschreibtest als Legastheniker, wenn ihre Intelligenz mindestens durchschnittlich ist. Als mindestens durchschnittliche

---

<sup>15</sup> vgl. a.a.O., S. 20

<sup>16</sup> vgl. Schulte-Körne u.a 1998, S.402-405

<sup>17</sup> vgl. Sommer-Stumpfenhorst., S. 21

<sup>18</sup> vgl. ebd.

<sup>19</sup> Linder 1951,S.97

Intelligenz gilt ein IQ von 90 und darüber, wobei der Standardmeßfehler zu berücksichtigen ist, so daß als untere IQ-Grenze etwa 85 anzusehen ist.“<sup>20</sup> In den 70er Jahren hatte diese, als **Diskrepanzdefinition** weit verbreitete Begriffsbestimmung zur Folge, daß als Legastheniker etikettiert wurde, wer im Legasthietest schlecht abschnitt. Hier stellte sich allerdings das Problem, daß Förderung nur denjenigen zugute kam, die mindestens einen IQ von 85 aufzuweisen hatten. Was aber passiert mit denjenigen Schülern, die nicht diesen genormten Ansprüchen genügen und von daher als nicht förderungsbedürftig oder –wert eingestuft sind ?

Da Vererbung und kognitive Retardierung ab 1950 nicht mehr als einzige Erklärung in Betracht kommen, wird die Ursache in mangelnder Erziehung und sozio-ökonomischer Vernachlässigung gesehen. Im Zuge der Bildungsreform der 70er Jahre wird die Schule als auslösender Faktor von Leseschwäche gesehen. Diese Diskussion beherrscht die 70er Jahre, wobei der Streit um die richtige Leselernmethode (analytisch versus synthetisch) ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (cf. Schmalohr 1964). Der Methodenstreit endet unentschieden, mit dem Fazit, daß keine Methode einer anderen direkt vorzuziehen sei. So hält die International Reading Association in einer rezenten Veröffentlichung fest: „ Because children learn differently, teachers must be familiar with a wide range of proven methods for helping children gain these skills. They also must have thorough knowledge of the children they teach, so they can provide the appropriate balance of methods needed for each child. Because there is no clearly documented best, or only way to teach reading, teachers and reading specialists who are familiar with a wide range of methodologies and who are closest to the children must be the ones to make the decisions about what reading methods and materials to use. Furthermore, these professionals must have the flexibility to modify those methods when they determine that particular children are not learning. Each child must be provided with an appropriate combination of methods.“<sup>21</sup> Nach den 70er Jahren flaut das Interesse an der Legasthenieproblematik ab, bis in den 90er Jahren erneut Bewegung in die Diskussion kommt.

Ein fundamentaler Paradigmenwechsel hat jedoch stattgefunden: es wird nicht mehr nach den Ursachen für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gefragt, sondern nach den Voraussetzungen, unter denen Kinder ohne Probleme lesen und schreiben lernen. In der Folge wird gestörter Schriftspracherwerb nicht mehr als Legasthenie oder Dyslexie definiert, sondern es wird von LRS ( Lese-Rechtschreib-Schwäche ) gesprochen, um sich von einer Pathologisierung des Begriffes zu entfernen. Die Forschung konzentriert sich stattdessen auf Möglichkeiten zur Früherkennung der LRS-Probleme. In diesem Zusammen-

---

<sup>20</sup> vgl. Angermeier, zit.n. Sommer-Stumpfenhorst S.12

<sup>21</sup> vgl. International Reading Association 2000, S.3.

hang ist auf die von Breuer/Weuffen <sup>22</sup> entwickelte Differenzierungsprobe hinzuweisen, um frühzeitig Risikokinder zu erkennen.

Norbert Sommer-Stumpenhorst kommt das Verdienst zu, sich rückblickend und übersichtlich mit sämtlichen Erklärungsansätzen auseinandergesetzt zu haben. Er selbst präsentiert keinen neuen Forschungsansatz, der zwar wie alle vorherigen eine gewisse Plausibilität, jedoch keine empirische Belegbarkeit haben könnte. Deshalb beschränkt sich Sommer-Stumpenhorst auf folgende Erkenntnisse, die als gesichert gelten dürften:

1. Es gibt keine organische, psychische oder soziale Bedingung, die in jedem Falle zu einer LRS führt.
2. Es gibt keine Bedingung, die als einzige zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten führt.
3. Es gibt mehr Jungen als Mädchen, die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln.
4. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln Kinder in allen Kulturen mit Schriftsprache. <sup>23</sup>

Sommer-Stumpenhorsts vier Aussagen zur LRS-Problematik dürften als gesicherte Erkenntnisse gelten. Daraus ergibt sich, daß der multifaktorielle Ansatz, wie er für das Düdelinger LRS-Projekt grundlegend ist, dem neuesten erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis entspricht. Da die LRS als ein Zusammenspiel von ungünstigen Einzelursachen zu verstehen ist, müssen in der vorliegenden Arbeit die medizinischen, sozialen und pädagogischen Erklärungsansätze näher beleuchtet und auf ihren Aktualitätsbezug überprüft werden.

So ist es für das Düdelinger LRS-Projekt von Bedeutung, in wieweit milieu-theoretische Ursachen sich als einflußreiche Faktoren für das Schulversagen heranziehen lassen oder in wieweit ein schlechter Unterricht hierfür verantwortlich gemacht werden kann. Auch ist es in diesem Kontext von Bedeutung, den Aktualitätsbezug und die direkte Verwertbarkeit von Ursachenzuschreibungen hervorzuheben. So kann der Ansatz der kognitiven Neuropsychologie durchaus ein gutes Modell zum Verständnis von Lese- und Rechtschreibproblemen bieten, ist jedoch für eine praktische Studie, die sich das Entwickeln von übertragbaren Fördermaßnahmen zum Ziel gesetzt hat, von geringem Verwendungswert. Der Vollständigkeit halber sollen die wichtigsten Erklärungsansätze in der Folge dargestellt werden.

---

<sup>22</sup> vgl. Breuer/Weuffen 1993, S.23

<sup>23</sup> vgl. Sommer-Stumpenhorst 1991, S. 24

## 1.2 Erklärungsansätze

### 1.2.1 Der medizinisch – organische Erklärungsansatz

Wie bereits im Einführungskapitel „Von Legasthenie zu LRS“ beschrieben, waren es Ärzte, die sich als erste mit dem Problem der Lese-Rechtschreibschwäche auseinandersetzten. Seit den Anfängen der „Legasthenie“ Diskussion hat sich deshalb diese auf eine medizinische Ursachensuche verlagert, die als kausal gültige Erklärung für das Phänomen angesehen werden könnte. Hierbei sind als Erklärungsansätze von der Hirnfunktionsstörung über Linkshändigkeit bis zu speziellen Sehstörungen verschiedene Ursachenzuschreibungen vertreten.

Helen Irle sieht als wesentliche Ursache für LRS das skoptische Sensitivitäts-Syndrom, eine spezielle Sehstörung. Diese Störung würde bei 74% aller Betroffenen festgestellt. Spezialbrillen gelten als Möglichkeiten zur Abhilfe und werden teilweise mit Erfolg eingesetzt. Allerdings muß auch hier wiederum festgestellt werden, daß dies als alleinige Erklärung und Möglichkeit zur Abhilfe nicht ausreicht. Irle selbst betont, daß die Brille kein Wundermittel sei und ihre Verwendung nicht in sämtlichen Fällen zu durchschlagendem Erfolg führe.<sup>24</sup>

Weit verbreiteter als die Erklärung von LRS als eine Form der Sehstörung ist der Rückgriff auf Sprachstörungen oder Sprachentwicklungsstörungen als Ursachenzuschreibung. Dahinter verbirgt sich die Hypothese, solche seien auf eine gestörte oder verlangsamte Lateralitätsentwicklung zurückzuführen. Delcato ( 1970 ) und Ayres ( 1984 ) gelten als frühe Vertreter dieser Richtung.<sup>25</sup> Die Hypothese der verlangsamten Lateralitätsentwicklung leitet über zur Frage nach dem Vorhandensein einer genetischen Basis der Legasthenie. Amerikanische Ärzte finden in den 80er Jahren auf dem 15. Chromosomenpaar Anzeichen für ein dominantes Chromosom bei mehreren Personen, in deren Familien Legasthenie bereits über Generationen vorkommt. In diesen Familien kommen gehäuft Störungen des Immunsystems, Sprachstörungen oder Störungen der Lateralitätsstruktur vor.<sup>26</sup> Desweiteren stellte Galaburda ( 1987 ) bei der Obduktion der Gehirne einiger männlicher Legastheniker ein Fehlen der sonst üblichen Asymetrie der beiden Hirnhälften, besonders in den Sprachregionen, fest.

Schenk-Danziger spricht in diesem Zusammenhang von einer minimalen zerebralen Dysfunktion (MCD) oder einer ungünstigen Konstellation der genetischen Rechts-Links Dominanz Faktoren.<sup>27</sup> Die Abweichung von der normalen Rechtsdominanz reicht zurück auf Erkenntnisse des englischen Arztes

<sup>24</sup> vgl. a.a.O., S. 20 - 21

<sup>25</sup> vgl. Sommer-Stumpenhorst 1991, S. 22

<sup>26</sup> vgl. Pennington & Smith zit.n. Dummer 1987 S.37ff.

<sup>27</sup> vgl. Schenk-Danziger 1984

Orton (1937)<sup>28</sup>, der darin eine direkte Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sah.<sup>29</sup> Die Annahmen Ortons gelten als empirisch klar widerlegt. So schlußfolgert Dummer: „Die Hypothesen Ortons lassen sich in ihrer ursprünglichen Form nicht halten, weil zu viele Kinder mit Dominanzanomalien keine Leseschwäche entwickeln und bei weitem nicht alle Kinder mit Leseschwächen Dominanzprobleme zeigen.“<sup>30</sup>

Es bleibt festzuhalten, daß man die Erkenntnisse von Galaburda, Pennington und Smith<sup>31</sup> und die damit verbundene Verkettung einer genetischen Disposition mit Störungen der motorischen und der Lateralitätsentwicklung, einer Beeinträchtigung der Sprachentwicklung und Schwierigkeiten in der Lautanalyse nicht als Kausalität ansehen kann. Gerade dies wird von den genannten Autoren selbst unterstrichen. Nur wenn weitere ungünstige Bedingungen (schlechter Unterrichtsstil, ungünstige Wohnverhältnisse) zu den genannten hinzu stoßen, kann es zu vermehrten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten kommen. Somit ist die von Schenk-Danziger vertretene Auffassung, nach der LRS eine direkte Auswirkung einer zentralen zerebralen Störung wären oder aufgrund einer Abweichung einer homogenen Rechtsdominanz zustande kämen, hinfällig.<sup>32</sup> Auf die MCD wird lediglich aufgrund der Krankheitsgeschichte des Kindes geschlossen. Es liegt kein Beleg durch neurologische Untersuchungen vor.<sup>33</sup> Der neueste Stand medizinischer Erkenntnis kann am besten durch Rückgriff auf das Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen (DSM IV) dargestellt werden.<sup>34</sup> Sowohl bei Lesestörung als auch bei der Störung des schriftlichen Ausdrucks, sowie bei der häufig parallel auftretenden Rechenstörung werden drei Kriterien zum Erfassen zurückbehalten:

- die individuell durchgeführten standardisierten Tests für Lesegenauigkeit und -verständnis liegen wesentlich unter denen, die aufgrund des Alters, der gemessenen Intelligenz und der altersgemäßen Bildung einer Person zu erwarten wären;
- die beschriebene Störung behindert deutlich die schulischen Leistungen oder Aktivitäten des täglichen Lebens;
- liegt ein sensorisches Defizit vor, sind die Probleme wesentlich größer als diejenigen, die gewöhnlich mit diesem Defizit verbunden sind.<sup>35</sup>

Aus diesen Aussagen geht deutlich hervor, daß zwar Erklärungsansätze wie MCD oder mangelnde Lateralitätsentwicklung nicht mehr vertreten sind, jedoch die Neigung besteht, ein sensorisches Defizit (eine Wahrnehmungsschwäche) als Hauptursache ausfindig zu machen. Allerdings ist man davon abgekommen,

<sup>28</sup> vgl. Walter 1996, S. 18

<sup>29</sup> vgl. a.a.O., S. 18 Tabelle

<sup>30</sup> Dummer 1981, S. 58

<sup>31</sup> vgl. Galaburda u.a. zit.n. Dummer 1987, S.17ff.

<sup>32</sup> vgl. Walter 1996, S. 17

<sup>33</sup> vgl. a.a.O., S. 19

<sup>34</sup> vgl. DSM IV 1998, S. 83 - 89

<sup>35</sup> vgl. ebd.

gehäufte Rechtschreibfehler oder eine unleserliche Handschrift allein als Indiz für die beschriebenen Störungen zu betrachten. So besteht auch im medizinischen Bereich die Tendenz, diese Indizien nur in Verbindung mit Faktoren wie mangelnder Intelligenz als Beleg für eine Lese- oder Rechtschreibstörung zuzulassen. Daneben gelten für Mediziner die Möglichkeiten von Erklärungen, die aufgrund neurologischer Krankheitsfaktoren zustande kommen, unbeschränkt weiter ( z.B. Hirnschäden infolge von Krankheiten oder Unfällen ).

### 1.2.2 Der instrumentale Erklärungsansatz

Der instrumentale Erklärungsansatz geht auf Forschungen aus den 50er und 60er Jahren zurück. Laut Vernon (1971) wird von Defiziten ausgegangen, die vier psychologischen Prozessen entsprechen: Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Denken. Lesen käme demnach aufgrund einer Interaktion dieser vier verschiedenen Prozesse zustande. Dysfunktionen in diesen Bereichen werden „instrumentale Störungen“ genannt. So kann es zu Störungen der spatio-temporalen Organisation, der Lateralität, der Entwicklung der Sprache sowie der visuellen und auditiven Wahrnehmung kommen. Jedoch kann keine Voraussagekraft von Tests auf später auftauchende Schwierigkeiten festgestellt werden.

Die instrumentale Erklärungsperspektive wird von Breuer/Weuffen wieder aufgegriffen, indem die sprachbezogenen Wahrnehmungsbereiche in Bezug auf das Erlernen der Schriftsprache betont werden.

Breuer/Weuffen unterscheiden :

- die optisch-graphomotorische,
- die phonematisch-akustische,
- die kinästhetisch-artikulatorische,
- die rythmisch-strukturierende Differenzierungsfähigkeit.<sup>36</sup>

Diese Differenzierungsfähigkeiten werden auf die Sprache bezogen. Jedoch muß hierbei eingeräumt werden, daß Probleme in einem Teilbereich nicht unbedingt zu LRS-Problemen führen müssen. Die angesprochene Schwierigkeit, daß auch die von Breuer/Weuffen entwickelte „Differenzierungsprobe“ keine kausalen Schlußfolgerungen zuläßt, findet man auch im Bereich der Forschungen zur visuellen Wahrnehmung wieder. In diesem Zusammenhang sind es insbesondere die Arbeiten Marianne Frostigs, die Beachtung verdienen. Marianne Frostig definiert visuelle Wahrnehmung als „die Fähigkeit, visuelle Reize zu erkennen, zu unterscheiden und sie durch die Assoziation mit früheren Erfahrungen zu interpretieren.“<sup>37</sup> Sie unterscheidet im FEW (Frostig Entwicklungstest zur visuellen Wahrnehmung) fünf Funktionen der visuellen Wahrnehmung, die Voraussetzung für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen in der Grundschule sind:

<sup>36</sup> vgl. Breuer/Weuffen 1993, S. 23

<sup>37</sup> vgl. Frostig u.a. 1977, S. 5

- visumotorische Koordination
- Figur / Grund Wahrnehmung
- Wahrnehmungskonstanz
- Raumlage-Wahrnehmung
- Wahrnehmung räumlicher Beziehungen.<sup>38</sup>

Die Überprüfung der Bedeutung solcher Funktionen findet in der Regel durch Korrelationsstudien statt, die Zusammenhänge zwischen Variablen messen.

Das sich in diesem Kontext ergebende Problem ist, daß die errechneten Korrelationskoeffizienten von den Autoren kausal oder funktional interpretiert werden, obwohl keine Zusammenhänge abgebildet werden. Wember kommt zum Schluß: „ Die eingangs aus der Wahrnehmungsdefizithypothese abgeleiteten Aussagen finden in korrelativen Studien empirisch nur geringe Bestätigung... Korrelative Forschung stößt hier an ihre Grenzen, experimentelle Forschung ist zur Beantwortung dieser Frage vonnöten.“<sup>39</sup> Die im Zuge des FEW entwickelten Trainingsprogramme wurden aufgrund der erwähnten Schwierigkeiten überprüft. Da Korrelationsstudien aufgrund mangelnder Effizienz ausfielen, mußte auf Interventionsstudien zurückgegriffen werden. Es zeigte sich, daß Wahrnehmungsfunktionen im Sinne des FEW trainierbar sind. Die Ergebnisse sind allerdings differenziert zu betrachten, sie reichen von sehr gut bis zum Ausbleiben von Effekten. Der sich auf Teilleistungsstörungen beziehende instrumentale Erklärungsansatz vermag einen Beitrag zur Ursachenfindung von LRS geleistet haben. Manche Forschungsergebnisse lassen gewisse Vorhersagen zu, die allerdings keinen zwingenden Charakter haben. Dem Erklärungsansatz fehlt vor allem die Komponente einer längerfristigen effizienten Förderung von LRS-Schülern, die über Ursachenzuschreibungen hinausgeht.

### **1.2.3 Der affektive oder tiefenpsychologische Erklärungsansatz**

Diese Theorie entsteht in den 70er Jahren im Widerspruch zur organisch-medizinischen Defizit-Theorie. Persönliche Probleme des Kindes werden als Auslöser von LRS angesehen. Der Erklärungsansatz geht auf eine psychoanalytische Interpretation von Lernschwierigkeiten zurück. LRS sei somit auf einen schlecht verarbeiteten Ödipuskonflikt, eine gestörte Mutter-Kind-Beziehung zurück-zuführen.<sup>40</sup> Das Kind lernt das Sprechen durch Identifikation mit seiner Umgebung. Dazu muß die Produktion und Rezeption von Gesprochenem zur Freude werden, was auf einer ungetrübten Beziehung zum Erwachsenen gründet. Laut Diatkine müssen eine sachliche, eine emotionale und eine imaginative Sprache vorhanden sein, damit ein Kind bereit ist, lesen zu lernen.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> vgl. ebd.

<sup>39</sup> Wember 1982, S. 171 Zit.n: Walter 1996, S. 40

<sup>40</sup> vgl. Lick 1997, S. 8

<sup>41</sup> vgl. Diatkine, in: Mucchielli-Bourcier 1979, S. 9

Konflikte emotionaler Natur im Umgang mit Erwachsenen stellen folglich schwerwiegende Hürden beim Lesenlernen dar. Sie können zu einer Lernstörung führen, die längerfristige Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsstruktur hat. Betz-Breuninger<sup>42</sup> unterscheiden defizitäre und strukturelle Lernstörungen. Defizitäre Lernstörungen beziehen sich auf zeitweilige verzögerte Reifungsprozesse wie visuelle Differenzierung oder Feinmotorik. Sie sind durch Förderprogramme zu beheben.

Strukturelle Lernstörungen beziehen sich nicht nur auf punktuelle Defizite, sondern auf das gesamte Umfeld des Schülers, die sogenannte Lernstruktur. Aus ihnen können persönliche Tragödien erwachsen. Ein andauerndes Versagen beim Lesen und Schreiben ist für solche Schüler eine soziale Katastrophe, die negative Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsstruktur hat.<sup>43</sup> Deshalb schlagen Betz-Breuninger einen Therapieansatz vor, der nicht nur das schulische Defizit, sondern auch das gesamte familiäre Umfeld umfaßt, um dem Teufelskreis struktureller Lernstörungen aufzubrechen.

#### 1.2.4 Der sozio-linguistische oder milieutheoretische Erklärungsansatz

Ab den 50er Jahren herrscht als Erklärung von LRS-Problemen der milieutheoretische Erklärungsansatz vor. Er gründet auf den Arbeiten des britischen Soziologen Basil Bernstein. Die Grundlage von Bernsteins Theorie bildet die Unterscheidung von zwei Sprachcodes, einem restringierten und einem elaborierten Code. Der Begriff wird linguistisch durch die Voraussagbarkeit syntaktischer Elemente und deren Bedeutungsorganisation im Sprachsystem eines Sprechers definiert.<sup>44</sup> Beim restringierten Code sind, unabhängig vom Komplexitätsgrad, das Lexikon und das gesamte Regelsystem für jeden Sprecher und Hörer eindeutig vorhersehbar. Als Beispiel für restringierte Codes gelten ritualisierte Sprechakte, protokollarisch geregelte öffentliche Situationen, religiöse Zeremonie. Die geringe Variabilität des Codes läßt keine verbale Freiheit zu. Im Bereich des restringierten Codes ist die Beziehung der Individuen zueinander durch den sozialen Status und die Position, die gegeneinander eingenommen wird bestimmt. Dagegen läßt ein elaborierter Code die sprachliche Individualisierung des einzelnen (Selbstrepräsentation) zu. Obwohl Kinder aus der Unterschicht wie aus der Mittelschicht über beide Codes verfügen, dominiert in der Unterschicht der restringierte Code, wogegen Mittelschichtkinder den sich an Normen dieser sozialen Schicht orientierenden elaborierten Code besser beherrschen. Der Unterschied zwischen beiden Codes läßt sich am besten an der Art und Weise darstellen, mit der Unterschicht- und Mittelschichtmütter die Bedeutung eines Wortes erklären. Unterschichtmütter benutzen vor allem kontextabhängige Definitionen, wogegen Mittelschichtmütter auf abstrakte oder kontext-

<sup>42</sup> vgl. Betz-Breuninger 1987, S. 4

<sup>43</sup> vgl. a.a.O., S. 6 - 8

<sup>44</sup> vgl. Hartig u. Kurz 1971, S. 75 ff

unabhängige Definitionen zurückgreifen.<sup>45</sup> Der restringierte Sprachcode unterscheidet sich desweiteren vom elaborierten durch seinen niedrigeren formalen und semantischen Gehalt. Beide Codes beinhalten sich gegenseitig ausschließende soziale Muster.<sup>46</sup> Im Gegensatz zu sozialen Dialekten, die sich nur durch ihre formalen Aspekte voneinander abgrenzen und aufgrund von Herkunft, Bildung und Erziehung zustande kommen, unterscheiden sich Codes auch durch ihren jeweiligen semantischen Gehalt.<sup>47</sup>

Bernstein sieht Sprachcodes in enger Verbindung mit Mustern von Sozialbeziehungen, d.h. mit einer bestimmten Sozialstruktur. Sprachcodes als Realisation unterschiedlicher Sozialstrukturen bedingen eine Wechselwirkung zwischen Code und sozialer Struktur. Dies bedeutet für den schulischen Kontext, daß Kinder, die vor allem den restringierten Code beherrschen, in der Schule durch die Anforderungen einer Mittelschicht-erziehung, die sich auf den elaborierten Code stützen, benachteiligt sind. Deshalb entstammen überdurchschnittlich viele LRS-Kinder einer sozial unterprivilegierten Schicht.

Probleme beim Lesenlernen und gestörter Schriftspracherwerb sind also vornehmlich auf soziale Benachteiligung zurückzuführen.

In der Folge von Bernsteins Veröffentlichungen werden zwei Lesarten seines Ansatzes entwickelt, die sogenannte Defizit- und die Differenz-Theorie. Da Bernstein sich in seinen Schriften auf das sogenannte „schwarze Englisch“ in Londons Stadtteil Brixton bezieht, wird die Rolle der Schule in der Folge so interpretiert, daß dem Bildungswesen vorrangig die Aufgabe zukommt, bei Schülern vorhandene Defizite im schulischen Bereich auszugleichen. Da dies häufig nicht gelingt, wird daraus die Schlußfolgerung des „Versagens der Erziehung“ gezogen.<sup>48</sup> Die zweite Lesart besteht in der sogenannten „Differenz-Theorie“ und befaßt sich mit der Schule als Institution. Es wird zwischen den Anforderungen einer Hochsprache (linguistisch = standardisierter Dialekt) und den Möglichkeiten von dialekt-sprechenden (linguistisch = nicht standardisierter Dialekt) Schülern unterschieden. Das schlechtere Abschneiden der zweiten Kategorie erklärt sich durch ihre Schwierigkeiten, sich der Hochsprache der Institution Schule anzupassen. Somit haben sie also keine sprachlichen Defizite, sondern die Probleme gründen auf Anpassungsschwierigkeiten an den Sprachcodex einer Institution.<sup>49</sup> Jedoch kann die Theorie des sprachlichen Versagens in ihren beiden Versionen keinen ausreichenden Erklärungsansatz darstellen. Weder sprachliche Defizite noch der Mangel an Anpassung an die Institution reichen als befriedigende Erklärung aus, da es erst gesellschaftliche Faktoren sind, die solche Mängel zu Defiziten machen. Anders ausgedrückt: Ein sprachliches Defizit oder der Mangel an Anpassung an die Hochsprache werden erst zum Problem, weil beides gesellschaftlich notwendig

<sup>45</sup> vgl. Bernstein (Hrsg.) 1975, S. 17

<sup>46</sup> vgl. Hasan. In: Bernstein (Hrsg.) 1975, S. 201-202

<sup>47</sup> vgl. a.a.O., S. 191-233

<sup>48</sup> vgl. Bernstein 1975, S.7

<sup>49</sup> vgl. a.a.O., S.10 - 12

zum Bestehen im Schulsystem ist. Erziehungsversagen ist demnach nicht nur sprachliches Versagen, sondern das Versagen gesellschaftlicher Anforderungen an bestimmte Gruppen.

Ulrich Oevermann kommt das Verdienst zu, Bernsteins Aussagen einer genauen Prüfung unterzogen zu haben.<sup>50</sup> Bernsteins Ansatz läßt den Schluß zu, es gebe eine einseitige Kausalbeziehung zwischen sprachlichen Strukturen und kognitiven Prozessen. Seine Annahmen können somit in die Nähe einer sprachdeterministischen Auffassung gerückt werden. Die gegenteilige Auffassung hierzu besteht darin, sprachliche Strukturen lediglich instrumentell, als Hülsen für die Kommunikation außersprachlich vorgefertigter Denkinhalte zu interpretieren. Prinzipiell gilt, daß Denkinhalte von einem bestimmten Grad der Komplexität an Sprache gebunden sind. Oevermann stellt die Frage nach den sozialen Bedingungen für die Ausnutzung sprachlich immanenter Möglichkeiten. Eine schichtspezifische Subkultur wie die der Unterschicht mit einem tradierten Kommunikationsstil bietet wenig Gelegenheit zur Veränderung des letzteren. Es besteht laut Oevermann nur eine indirekte Beziehung zwischen der Sprachstruktur und kognitiven Prozessen. Dies wird am Beispiel der Fähigkeit eines Unterschichtkindes zur kognitiven Differenzierung deutlich. Der schichtspezifische Druck zur Konformität verhindert, daß die kognitive Differenzierung ihre Repräsentanz in der sprachlichen Symbolik findet. Somit ruft der Sprecher im sozialen Code der Unterschicht undifferenzierte Antworten hervor, was eine automatische Beschränkung der kognitiven Stimulierung in der sozialen Interaktion mit sich bringt. Dies zieht eine kumulative Verschlechterung der Lernbedingungen nach sich. Die undifferenzierte Verbalisierung bei Angehörigen der Unterschicht wirkt somit lernhemmend auf die kognitive Entwicklung. Oevermann führt das Beispiel eines Kindes aus der Unterschicht mit einem kognitiv differenzierten Apparat und ausreichender außersprachlicher Stimulierung der kognitiven Entwicklung an. Durch den Druck zur Konformität mit einem sozial eingespielten Stil wird die kognitive Repräsentanz in der sprachlichen Symbolik verhindert. Das den restringierten Code benutzende Kind wird sprachlich undifferenzierte Antworten hervorrufen. Dadurch werden die zufließende Information und die kognitive Stimulierung in der sozialen Interaktion automatisch beschränkt. Damit einher gehen die schon genannte Verschlechterung der Lernbedingungen und der Selbststimulierung im restringierten Code.

Oevermann wirft im Rahmen seiner Kritik an Bernstein das Problem des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Sprachverhalten auf. Bernstein geht davon aus, daß schichtbedingte Verbalisierungen so bedeutsam sind, daß sie einen allgemeinen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachverhalten durchbrechen. Oevermanns Überprüfung dieser Hypothese der Intelligenz-

---

<sup>50</sup> vgl. Oevermann 1972, S.437-448

unabhängigkeit der verbalen Planung in den Codes wird bestätigt. Somit ist soziale Herkunft ein besseres Kriterium den Grad der Sprachbeherrschung vorauszusagen als der Intelligenzquotient. Innerhalb der Mittelschicht kann der positive Zusammenhang zwischen der Intelligenz und den wichtigsten linguistischen Variablen als gesichert gelten. Er ist eindeutig nachgewiesen für die syntaktische Komplexität der Satzbeziehungen. Ein intelligentes Mittelschichtkind ist somit aller Voraussicht nach sprachlich gut, wogegen der Zusammenhang zwischen Intelligenz und sprachlichem Niveau beim Unterschichtkind gegenläufig zu erwarten sind.

Für Oevermann besteht die Möglichkeit, daß die Bernsteinschen Annahmen bezüglich des sprachlichen Einflusses nur ein soziales Vorurteil im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ widerspiegeln. Die Beherrschung der sprachlichen Symbolik der Mittelschicht wird als einzig mögliche Form intelligenten Verhaltens dargestellt. In diesem Falle würde nur die Konformität mit schichtspezifischen Verbalisierungsstilen sanktioniert werden. Oevermann hingegen vertritt den Standpunkt, daß Intelligenz bei Unterschichtkindern sich in völlig anderen Bereichen als im verbalen niederschlägt. Er geht von einer weitgehend unabhängigen Entwicklung von sprachfreier Kognition und Sprachbeherrschung bis zum 4. Lebensjahr aus. Kompensierende Programme für Unterschichtkinder zeigen wenig Nutzen, denn die Formen von Rollenbeziehungen, die Voraussetzung für die verbale Planung im elaborierten Code sind, werden nicht hergestellt.

Oevermanns Kritik wird durch Hartig und Kurz ergänzt. Für die Autoren handelt es sich bei Bernsteins Modell um ein idealtypisches Konstruktionsmuster. Der Stabilisierung sozialer Unterschiede durch sprachliche Codes entspräche ein statisch abgeschlossenes Modell sozialer Schichtung. Dies wäre denkbar bei einer Kastengesellschaft ohne Mobilität oder als eine moderne Leistungsgesellschaft mit diskriminierten Minderheiten. Im Typus einer modernen Gesellschaft sind Inter-Code Kommunikation sowie die Imitation eines jeweils anderen Codes möglich. Soll Bernsteins Modell überhaupt Gültigkeit behalten, so muß das Erlernen eines übergeordneten Codes möglich sein.

### **1.2.5 Der pädagogische Erklärungsansatz**

Der pädagogische Erklärungsansatz wird mit der radikalen Schulkritik von Ivan Illich in Verbindung gebracht. In seinen Schriften „Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft“ und „Entschulung der Gesellschaft“<sup>51</sup> wird Schule nicht als Mittel zur sozialen Verbesserung und zum sozialen Aufstieg gesehen, sondern als eine Institution zum dauerhaften Festschreiben sozialer Ungleichheiten.

---

<sup>51</sup> vgl. Illich 1972

Da sich Illich stark mit der Dritte-Welt-Problematik befaßt, bezieht er sich auf die südamerikanische Situation und betrachtet Schule als ein Mittel zum Herausbilden neuer weißer gesellschaftlicher Eliten. Seine radikale Kritik bringt er folgendermaßen auf den Punkt: „Pflichtmäßiger Schulbesuch führt unweigerlich zur Polarisierung einer Gesellschaft.“<sup>52</sup> Anstatt Chancengleichheit durch das Schulwesen sieht Illich eine Monopolisierung der Chancen durch die Institution Schule. Wirkliches Lernen erfolgt in seinen Augen beiläufig und ist nicht das Resultat von gezielter Unterweisung durch Unterricht.

Illichs Forderungen bestehen durch ihre Radikalität:

- Forderung nach der verfassungsmäßigen Beseitigung des Schulmonopols<sup>53</sup>,
- Ablehnung der Benotung,
- Vorschlag von Einpaukkursen anstatt von Unterweisung durch Unterricht,
- Stellungnahme für einen wettbewerblichen „Paukunterricht“,
- gegen das zweckfreie Lernen ( „liberal education“ ).

Illich schlägt vor, ein neues Bildungssystem auf 4 Anlagen zu fundieren:<sup>54</sup>

- Nachweisdienste für Bildungsgegenstände,
- Fertigkeitbörsen,
- Partnervermittlung für Lernwünsche,
- Nachweisdienste für Erzieher aller Art.

Auch wenn im Laufe der europäischen LRS-Diskussion die Schulkritik verhaltener ausfällt als bei Illich, der den süd- und nordamerikanischen Kontext vor Augen hat, so bezieht sie sich trotzdem auf folgende Faktoren:

### 1) organisatorische und institutionelle Faktoren

Der Aufbau des luxemburgischen Grundschulsystems bringt es mit sich, daß die Zeitspanne, die für die Alphabetisierung vorgesehen ist, sich über zwei Jahre erstreckt. Fälschlicherweise wird somit angenommen, daß ab dem 3. Schuljahr dieser Prozeß abgeschlossen ist. Klicpera und Gasteiger-Klicpera unterscheiden 3 verschiedene Stadien des Lesenlernens:<sup>55</sup>

- logographisches Stadium: das Lesen beruht hauptsächlich auf der Vertrautheit mit den Merkmalen einiger Wörter;
- alphabetisches Stadium: die Kenntnis der Identität von Buchstaben und Phonemen, sowie das Wissen um deren Zuordnung, wird zum systematischen Erlesen von Wörtern eingesetzt;
- orthographisches Stadium: direktes Erkennen der Wörter ohne phonologische Rekodierung.

Zum Erkennen werden die Informationen über die Buchstabenfolge verwendet. Sich auf mehrere Studien berufend, stellt Sassenroth fest, daß die Leseentwicklung keinesfalls mit Beginn der 3. Klasse abgeschlossen ist.

<sup>52</sup> Illich 1972, S. 27

<sup>53</sup> vgl. Illich 1972, S. 29

<sup>54</sup> vgl. a.a.O., S. 111 - 112

<sup>55</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 1995, S. 46 - 47

Insbesondere metasprachliche Fähigkeiten entwickeln sich unterschiedlich schnell, so daß der Leselernprozeß bei manchen Schülern erst im Alter von 11 bis 13 Jahren abgeschlossen wird. Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen sind häufig solche, die im metasprachlichen Bereich erhebliche Rückstände gegenüber Gleichaltrigen aufweisen.<sup>56</sup>

Obwohl in Luxemburg sich der Schulbesuch noch immer nach dem Alter richtet, trägt der Lehrplan von 1989 diesen Erkenntnissen Rechnung: „Der langwierige und komplexe Prozeß zum Erwerb orthographischer Sicherheit reicht weit über die Primärschule hinaus.“<sup>57</sup> Auch lassen die spezifischen, für die beiden ersten Klassen formulierten besonderen Lernziele im Untergrad erkennen, daß der Prozeß Ende des 2. Schuljahres nicht abgeschlossen sein muß:

„Zusätzlich zu den allgemeinen Zielen des Schreibunterrichtes kommen im Untergrad hinzu:

- die Entwicklung der Schreiblernbereitschaft,
- die Entwicklung spezifischer Schreiblernprozesse,
- der Gebrauch von Schreibmaterialien.“<sup>58</sup>

Etwas Bewegung scheint allerdings nach und nach doch in die Diskussion um Jahrgangsklassen und die damit einhergehenden Fragen nach zur Verfügung stehender Zeit für den Lernprozeß gekommen zu sein. So findet man im Koalitionsabkommen von Juli 1999 folgende Aussage zur Einschulung nach Jahrgangsklassen:

„Des projets-pilotes destinés à remplacer la 1<sup>ière</sup> et la 2<sup>ième</sup> année d'études de l'enseignement par un cycle d'apprentissage continu de trois années seront mis en place. Ceci permettra de structurer de façon plus flexible les premières années de scolarité des enfants.“<sup>59</sup>

## 2. Die Benotungs- und Bewertungsprozeduren

Kritiker des traditionellen Bildungssystems halten diesem vor, daß viele Schwierigkeiten beim Lese- und Schreibunterricht nur aufgrund überkommener Benotungs- und Bewertungsprozeduren zustande kommen. Diese Position wurde im Zuge der Bildungsreform Anfang der 70er Jahre von Ingenkamp vertreten. In seinem Buch „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ setzt seine Kritik zunächst an der mangelnden theoretischen und methodologischen Beschäftigung mit diesem Vorgang ein. Sie steht laut Ingenkamp „im krassen Gegensatz zu der Bedeutung, die die Zensurengebung in unserem Bildungswesen und für unsere Gesellschaft hat.“<sup>60</sup> Ingenkamp betrachtet Zensuren, insbesondere in der Form von Ziffernzeugnissen, als eher von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten gewünschte Instrumente zur Leistungsbewertung als durch pädagogische Bedürfnisse

<sup>56</sup> vgl. Sassenroth 1998, S. 62 - 62

<sup>57</sup> vgl. MEN 1989, S. 33

<sup>58</sup> vgl. a.a.O., S. 41

<sup>59</sup> SNE: Ecole et Vie 5/99, S. 8

<sup>60</sup> Ingenkamp 1971, S. 13

herbeigeführt. Sie sind vor allem Möglichkeiten zur Disziplinierung durch Notengebung. Daß darüber hinaus, wie bei der Einführung von Ziffernzeugnissen in ihrer jetzigen Form 1918 gewünscht auch die Chance des Aufstiegs durch schulische Verdienste möglich ist, ist nicht abzustreiten.<sup>61</sup>

Da jedoch Ziffernnoten je nach Klasse, Wohnviertel in dem sich die Schule befindet und Anforderungen durch den Lehrer stark schwanken, ist die Objektivität in Frage gestellt. Ingenkamp schlägt stattdessen vor, eine umfassende pädagogische Diagnostik vorzunehmen, die den Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität eher entspricht. Sie zeichnet sich dadurch aus, im kognitiven Bereich informelle Tests für außerschulische Adressaten, die Vergleichsnormen standardisierter Tests sowie lernzielorientierte Tests heranziehen. Im nichtkognitiven Bereich sind häufiger Schätzskalen, Befragungsbögen und Beobachtungseinheiten einzusetzen.<sup>62</sup>

Die Evolution der Zensurengebung im luxemburgischen Kontext ist anhand des Vergleichs der beiden Lehrpläne von 1964 und 1989 am deutlichsten erkennbar. Reserviert der Lehrplan von 1964 gerade einmal zwei Abschnitte für die Leistungsbewertung, in denen die Ausdrücke „contrôle du maître“ und „correction“ deutlich als Ausdruck hervorgehoben werden, so hat 1989 ein deutliches Umdenken stattgefunden.<sup>63</sup> So wird im Lehrplan von 1989 hervorgehoben, im Leseunterricht die aufgezählten Etappen vom Wortlesen zum Sinnerfassen eines ganzen Textes nach den individuellen Fortschritten der Schüler im Leselernprozeß zu berücksichtigen.<sup>64</sup> Was die Bewertung des Schriftlichen anbelangt, so wird empfohlen, daß die Leistungsbewertung im Schreibunterricht verbale Begutachtung und Benotung erfordert.

Außerdem hält der Lehrplan fest: „ Die Benotung liefert dem Kind Informationen über:

- die individuelle Leistungsentwicklung im Vergleich zu früher erbrachten Leistungen,
- den momentanen Leistungsstand in Bezug auf den vorgegebenen Lernstoff.

Die Notengebung ergibt sich vorrangig aus der Anerkennung des Anteils der positiven Leistungen. Fehler, bzw. mangelhafte Leistungen müssen demzufolge im Verhältnis zum positiven Leistungsanteil berechnet werden.“<sup>65</sup> Diese in ein paar Zeilen festgehaltenen Empfehlungen in Bezug auf eine stärkere Differenzierung bei der Leistungsbewertung stoßen in der Praxis auf den erheblichen Widerstand einer Schultradition, die immer noch an Bezugsnormorientierung festhält. So sind erst in jüngster Zeit im Zuge der Integration von Behinderten in die Regelschule Ansätze zu einer

---

<sup>61</sup> vgl. Ingenkamp 1971, S. 15 - 29

<sup>62</sup> vgl.a.a.O., S. 41 - 43

<sup>63</sup> vgl. MEN 1964, S. 128

<sup>64</sup> vgl. MEN 1989, S. 28 - 29

<sup>65</sup> MEN 1989, S.49

Institutionalisierung individueller Leistungs-bewertung mittels „plans éducatifs individualisés“ festzustellen.<sup>66</sup>

Im Rahmen des vom „Collège des Inspecteurs“ im Mai 1998 organisierten Kolloquiums zum Schulerfolg ist dann auch die Individualisierung des Lernens („individualisation des apprentissages“) eine der Reflexionsachsen. In diesem Rahmen sind Eigenarbeit, Abbau des Frontalunterrichts, verstärkte Gruppenarbeit und Aufbrechen der Struktur der Jahrgangsklassen von Bedeutung. Man sollte trotz der eingeschlagenen Richtungsänderung nicht in Euphorie verfallen, was die Umsetzung und Effektivität solcher Vorschläge angeht. Sie entspricht nicht der schulischen Praxis und ist somit nicht von heute auf morgen umzusetzen. An Luxemburgs Grundschulen wird nach wie vor sehr viel Wert auf fehlerfreies Schreiben und Bezugsnormorientierung gelegt, so daß gerade für Schüler mit Problemen in Lesen und Schreiben ein sehr hoher Leistungsdruck besteht, der zu Schulversagen mit negativen Konsequenzen auf die Persönlichkeitsentwicklung führen kann.

#### 1.2.5.1 Die Methodenparameter

Das Ende der 60er und der Anfang der 70er Jahre sind geprägt durch heftige Diskussionen über die richtige Leselernmethode. Im deutschen Sprachraum erfolgt die Auseinandersetzung zwischen einem ganzheitlichen (gestalt-psychologischen) und einem synthetischen Leseunterricht. Im englischen Sprachraum gibt es einen Gegensatz zwischen einer, die kommunikative Bedeutung der Schriftsprache betonenden Methode und einem synthetischen, die Buchstaben/Lautzuordnung betonenden Unterricht (Look and Say Method gegen Systematic Phonetics).<sup>67</sup> Eine Reihe empirischer Untersuchungen zum Methodenstreit ergeben zwar Hinweise, daß eine synthetische Leselernmethode mit systematischem Training der Graphem/Phonem Korrespondenzen insbesondere bei schwachen Schülern gewisse Vorteile bringt. Die Belege hierfür sind allerdings nicht widerspruchsfrei.<sup>68</sup> Untersuchungen in den USA belegen, daß die Unterschiede nicht so sehr in den Methoden liegen, sondern in der Art, wie Lehrer diese anwenden. Somit kann man sich fragen, inwieweit Lehrer diesen Methoden in ihrer unterrichtlichen Praxis überhaupt folgen.

Fest steht allerdings seit einer neueren Studie von Foorman<sup>69</sup>, daß man bei einem starken Schwerpunkt auf der Vermittlung von Graphem/Phonem Korrespondenzen in der 1. Klasse einen rascheren Zuwachs an Lese- und Rechtschreibfertigkeiten feststellt als in solchen, in denen dieses Training weniger häufig erfolgt. Benita Blachman verwendet in diesem Kontext das Konzept der „phonological awareness : an awareness of phonological segments in speech- the segments that are more or less represented in an alphabetical

<sup>66</sup> vgl. MEN 1992, Article 4

<sup>67</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 314

<sup>68</sup> vgl. a.a.O., S. 315

<sup>69</sup> vgl. Foorman 1991, S.456-469

orthography.“<sup>70</sup> Als Beispiel kann man das Wort „bag“ angeben. Richtig geschrieben werden kann es nur, wenn das gesprochene Wort in drei Segmente zerlegt werden kann. Blachman hält als gesicherte Erkenntnisse fest:

- bei Kindern mit schwacher phonematischer Bewußtheit sind schlechte Leseleistungen voraussehbar;
- ein gutes Ausbilden phonematischer Bewußtheit hat einen erleichternden Effekt auf die Leseleistung;
- Einweisen ins alphabetische Dekodieren verbessert die Leseleistung.

Das Problem bei diesem Konzept besteht darin, daß die Korrelation zwischen „phonological awareness“ und der Leseleistung zwar in Langzeitstudien meßbar sind, sich jedoch bei ungefähr einem Drittel der Schüler Erfolge nicht einstellen. Die Antwort auf diese Fragestellung ist nicht wissenschaftlich begründbar. Blachman schließt, daß auch die besten Programme zur Steigerung der phonematischen Bewußtheit teilweise ineffizient sind, solange die Grundausbildung der Lehrer keine Einweisung in solche Konzepte beinhaltet.<sup>71</sup>

Der Methodenstreit ist bis heute trotz teilweise hitziger Diskussionen unentschieden ausgegangen. Im deutschen Sprachraum herrscht in der Praxis ein methodischer Kompromiß. Verwendet wird ein analytisch-synthetischer Leseunterricht, bei dem die Phoneme zuerst durch die Wortanalyse (Heraus-hören von Phonemen in einigen Wörtern) erarbeitet werden, ehe es zur Graphem/Phonem Korrespondenz und dem Wortlesen kommt.<sup>72</sup>

Die in Deutschland im Zuge der späten 60er und beginnenden 70er Jahre teilweise erbittert geführte Methodendiskussion blieb nicht ohne Auswirkungen auf Luxemburg. Die kurz nach Ende des 2. Weltkrieges eingeführte „Wir lesen“-Fibel inspirierte sich an einem zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden synthetischen Leselernkonzept. Ende der 60er Jahre wird mit dem Einführen der „Bim-Fibel“ der ganzheitlich-analytische Ansatz erstmals dominierend. Ab 1984/85 wird dann mit der neu erstellten „Simsalabim-Fibel“ ein methodenintegrativer Ansatz vorherrschend.<sup>73</sup> 1988 beauftragte das Unterrichtsministerium eine Arbeitsgruppe des ISERP mit einer vergleichenden Studie der Leistungen von Schülergruppen, die wahlweise mit der „Wir lesen-Fibel für das 1. Schuljahr“ (Bim-Fibel) respektive der neuen Simsalabimfibel unterrichtet worden waren. Es ging darum, anhand einer repräsentativen Stichprobe jeweils gegen Ende des 1. und des 2. Schuljahres den Vergleich von Resultaten herzustellen und den Zusammenhang zwischen den wichtigsten soziologischen Variablen und der Qualität des Schriftspracherwerbs zu ermitteln. Die drei in Wechselbeziehung stehenden unabhängigen Variablen

<sup>70</sup> vgl. Blachman 1997, S.409

<sup>71</sup> vgl. Blachman 1997, S.409-424

<sup>72</sup> vgl. Klicpera; Gasteiger-Klicpera., S. 318

<sup>73</sup> vgl. zu den theoretischen Grundlagen der Simsalabimfibel Bosch 1961

waren Familie, Schule und Persönlichkeit des Schülers. Hörverständnis, Leseverständnis und Rechtschreiben stellten die abhängigen Variablen dar. Faktoren wie die Lese- und Schreibmotivation der Kinder, der individuelle Verlauf des Schriftspracherwerbs und das freie Schreiben wurden wegen Problemen bei der Meßbarkeit nicht berücksichtigt. Wegen der Unmöglichkeit des Rückgriffs auf bestehende Prüfverfahren wurde es notwendig, in Anlehnung an den 1972 von Dickes/Wirtgen ausgearbeiteten Bim-Test ein eigenes Erhebungsinstrument auszuarbeiten.

Wichtigste Resultate der vergleichenden Untersuchung waren:

1. Gegen Ende des 1. Schuljahres entsprachen die Resultate den Hypothesen, d.h. bei den „Sim-Klassen“ bestand ein leichter Vorteil im Hörverständnis wogegen Schüler der „Bim-Klassen“ bessere Resultate in der Rechtschreibung aufzeigten. Die Gesamtscores der beiden Gruppen glichen sich aus;
2. gegen Ende des 2. Schuljahres zeigte sich die Überlegenheit der „Bim-Klassen“ in den Bereichen Rechtschreibung, Leseverständnis, sowie im Gesamtscore;
3. der Kompetenzvergleich zeigte überdies, daß die Überlegenheit der „Bim-Klassen“ in der Rechtschreibung zwar bestand, diese allerdings auch aufgrund der größeren Bedeutung zustande kam, die die mit dieser Fibel arbeitenden Lehrer der Rechtschreibung beimaßen. Es wurde jedoch darauf aufmerksam gemacht, daß auch die weniger guten Leistungen der „Sim-Kinder“ im Vergleich zu bestehenden deutschen Normen als gut anzusehen waren;
4. Analyse der Resultate der Teilstichproben:
  - die besseren Resultate der Sim-Klassen im Bereich Hörverständnis sind durch das bessere Abschneiden der portugiesischen Kinder bedingt;
  - die Vorteile der Bim-Klassen sind auf bessere Leistungen der privilegierten Kinder ( luxemburgische und ausländische Schüler höherer Berufsgruppen ) zurückzuführen;
5. allgemein gibt es nur wenig signifikante Unterschiede zu verzeichnen. Die Variable „Fibel“ spielt im Vergleich zu Nationalität oder Berufsgruppe eine unbedeutende Rolle.

Um den Zusammenhang zwischen der Lehrereinschätzung, den Testresultaten und den wichtigsten Schülervariablen genauer zu erfassen, wurden die Faktoren Geschlecht, Alter, Kinderzahl in der Familie, Beruf des Vaters, Nationalität, Muttersprache und Geburtsland hinzugezogen.

Was das Geschlecht anbelangte, zeigten die Mädchen in Lehrereinschätzung und Tests die signifikant besseren Resultate. Das Alter der Kinder schied als Erklärung aus, da sich schon am Ende des 1. Schuljahres sowie gegen Ende des 2. Schuljahres keine bedeutsamen Unterschiede zeigten. Die einzig nennenswerten Unterschiede zeigten sich im Vergleich zwischen normalaltrigen und

älteren Kindern.<sup>74</sup> Es fiel auf, daß die Testresultate klar zugunsten der normalaltrigen Kinder einer Jahrgangsklasse ausfielen. So schätzten Lehrer ältere, d.h. in der Regel nicht versetzte Kinder ihrer Klasse aufgrund eines Halo-Effektes negativ ein. Die Kinderzahl in der Familie spielte wider Erwarten keine Rolle. Auch bei Familien mit 4 und mehr Kindern wurde die gängige Auffassung widerlegt, daß sich die Leistungen im Schriftspracherwerb bei hoher Kinderzahl verschlechtern würden.

Beim Zusammenhang zwischen den Testresultaten und der Lehrereinschätzung nach der Berufsgruppe des Vaters wurden mittlere Korrelationen zwischen Milieu und Schulleistung erwartet. Die folgenden drei Hypothesen erfuhren dabei eine Bestätigung:

1. Kinder aus höheren Berufsgruppen ( z.B. leitende Beamte, Freiberufler, Lehrer ) erzielen die besten Resultate;
2. Mittelschichtkinder ( z.B. Kinder mittlerer Beamter ) passen sich in der Regel gut an, für diese Gruppe sind gute bis sehr gute Resultate zu erwarten;
3. Kinder aus der Unterschicht (z.B. qualifizierte bzw. unqualifizierte Arbeiter ) erfahren mittlere oder schlechte Resultate.

Was die Gliederung nach Nationalitäten anbelangt, wurde zwischen zwei Einwanderungstypen unterschieden:

- Einwanderungstyp A: aus benachbarten Ländern stammend, vergleichbare berufliche Strukturen,
- Einwanderungstyp B: aus dem Mittelmeerraum stammend, vornehmlich portugiesische Arbeiter.

Wie zu erwarten, schnitten Kinder vom Einwanderungstyp A besser ab als die von Typ B, es blieben aber im Vergleich zu luxemburgischen Schülern signifikante Unterschiede bestehen.

Der allgemeine Leistungsvergleich in den drei verschiedenen Kompetenzbereichen Hörverständnis ( HV ), Leseverständnis ( LV ) und Rechtschreibung ( R ) zeigt sowohl bei den Bim- als auch bei den Sim-Schülern in HV und R gute bis sehr gute Resultate, während die durchschnittlichen Leistungen im LV relativ schwach waren. Der engste Zusammenhang mit den schulischen Leistungen wurde durch die Variable Nationalität erklärt. Jedoch waren alle anderen Variablen wichtiger als die ausgewählte Fibel.

Die pädagogischen Folgerungen des Leistungsvergleichs waren einleuchtend:

- da dem Leseverständnis eine zentrale Bedeutung beim Lesenlernen zukommt, muß im Anfangsunterricht stärker auf seine Bedeutung eingegangen werden;
- die einseitige Betonung der Rechtschreibung geht besonders bei ausländischen Kindern auf Kosten der Entwicklung der Sprachkompetenz.

---

<sup>74</sup> vgl. Bamberg u.a. , S. 75

Die Orientierung an einem Rechtschreib-Grundwortschatz, wie er in deutschen Lehrplänen vorgesehen ist, war die logische Konsequenz und wurde in der Folge umgesetzt;

- es wurde augenscheinlich, daß die Methodenparameter wenig brauchbar waren. Ganz gleich, ob man mit der Bim- oder Simalabim-Fibel arbeitete, stellte sich der gestörte Schriftspracherwerb am ehesten und am häufigsten bei Kindern unqualifizierter luxemburgischer Eltern oder ausländischer Kindern ein. Die Arbeitsgruppe schlug deshalb vor, neue Wege wie die Sammlung einfacherer Texte parallel zur Fibel, innere Differenzierungsmaßnahmen, gezielt Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu beschreiten. Es war ihr jedoch von Beginn an klar, daß kurzfristige Änderungen aus folgenden Gründen nicht zu erwarten waren:
  - individuelle Aspekte sind schwer meßbar;
  - ein veränderter Ansatz des Lesen- und Schreibenlernens erfordert eine große Umstellung der Lehrer. Positive Auswirkungen kommen erst nach einer Anlaufzeit zur Geltung;
  - die Zwänge des Systems riskieren die Reformansätze zunichte zu machen. Solange unveränderte Anforderungen im 3. Schuljahr bestehen, haben neue Ansätze äußerste Mühe Erfolge zu erzielen.

### 1.2.5.2 Die Lehrerparameter

#### 1.2.5.2.1 Der Pygmalioneffekt

Eine sehr wichtige Studie in Bezug auf die Erwartungshaltung von Lehrern und ihren Einfluß auf die Bewertung und Lernleistung in der Klasse stellt der Forschungsbericht „Pygmalion im Unterricht“ von Rosenthal und Jacobson dar. Er sorgte in den USA für Aufsehen, da aus ihm hervorging, daß die Leistungen von Schülern sich verbessern können, wenn Lehrer aufgrund von Testergebnissen in einem IQ-Test sich vorab eine positive Meinung über den jeweiligen Schüler bilden können. So untersuchten Rosenthal und Jacobson im Mai 1964 in einer einzigen Schule in San Francisco sechs Klassenstufen. Den Lehrern wurde versichert, es handele sich um einen neuartigen Intelligenztest, der es ermögliche, sogenannte „Aufblüher“ für das kommende Schuljahr vorauszusagen. Die als solche identifizierten Schüler zeigten tatsächlich bessere Leistungen bei einem späteren Retest. Dem bleibt noch anzumerken, daß es sich beim verwendeten Intelligenztest um ein ganz allgemeines Testverfahren handelte.<sup>75</sup>

Elashoff und Snow untersuchten Rosenthal und Jacobsons Forschungsbericht und stellten dabei eine Reihe erheblicher methodologischer Mängel fest. So wurde deutlich, daß der von Rosenthal und Jacobson beschriebene

---

<sup>75</sup> vgl. Elashoff, Snow 1972, S. 18 - 22

Erwartungsvorteil sich nur auf Schüler der ersten beiden Klassenstufen auswirkte.<sup>76</sup> Aufgrund einer Zusammenstellung und Analyse von Studien zum Erwartungsvorteil kamen Elashoff und Snow zu folgenden Schlußfolgerungen:<sup>77</sup>

- Die Lehrererwartung beeinflusst den Schüler – IQ wahrscheinlich nicht. Denkbar bleibt als weitere Forschungshypothese, daß starke, von selbst auftretende Lehrererwartungen den IQ über einen längeren Zeitraum beeinflussen können;
- Lehrererwartung kann die Schülerleistung beeinflussen, wenn eine starke Lehrererwartung in natürlicher Weise besteht. Auswirkungen auf die Leistung sind wahrscheinlicher bei lehrerkontrollierten Leistungsmessungen als bei standardisierten Tests;
- Lehrererwartung beeinflusst wahrscheinlich das beobachtbare Lehrer- und Schülerverhalten, wenn die Bedingungen für ihre Weckung natürlich auftreten oder eine starke bis mäßige Manipulation der Erwartungshaltung liefern;
- Für weitere Forschungen in dem Bereich der Lehrererwartungshaltung soll ein theoretisches Konzept gültig sein, das die „person-perception“ Literatur der Sozialpsychologie liefert und auf folgenden Grundannahmen fußt:
  - Die Menschen betrachten andere gemäß ihrer eigenen Persönlichkeit.
  - Der Mensch bildet sich feste Meinungen aufgrund begrenzter Informationen.
  - Der Mensch formt seine Eindrücke in globalen Begriffen, z.B. guter/schlechter Schüler.
  - Informationen, die damit in Konflikt geraten, können angepaßt werden, um Widersprüche zu lösen.
  - Interaktion zwischen Betrachter und Betrachtetem kann einen Einfluß auf das Verhalten des Letzteren haben.

Elashoff und Snow folgerten, daß es Erwartungseffekte wohl gebe, ihre Wirkung in schulischen Situationen aber noch nicht ausreichend erforscht sei. Aufgabe weiterer Forschung sei es, aufgrund multivariater Verfahren diese Effekte zu erhellen, damit das Wissen darum zur Verbesserung des Unterrichts beitragen könne.

#### 1.2.5.2.2 Das Stigma

Der Begriff Stigma geht auf die Griechen zurück und gilt als Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt sind, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren. Durch körperliche Kennzeichnung wie beispielsweise Brandmarkung soll eine rituell für unrein erklärte Person vor allem auf öffentlichen Plätzen gemieden werden. In christlichen Zeiten wurden dem Begriff noch zwei metaphorische

<sup>76</sup> vgl. Elashoff 1972, S. 71

<sup>77</sup> vgl. a.a.O., S. 80 - 84

Inhalte hinzugefügt. Der erste bezieht sich auf körperliche Zeichen göttlicher Gnade, der zweite auf körperliche Zeichen physischer Unstimmigkeit.<sup>78</sup>

Goffman bezieht sich in seinem Versuch einer modernen Begriffsbestimmung auf drei verschiedene Typen von Stigmata:

- physische Deformationen;
- individuelle Charakterfehler (z.B. Willensschwäche, unnatürliche Leidenschaften);
- phylogenetische Stigmata: Rasse, Nation, Religion.

Goffman<sup>79</sup> bemüht sich darum, bei den unterschiedlichen Stigmata gemeinsame soziologische Merkmale hervorzuheben. Der Stigmatisierungsprozeß beginnt damit, daß ein Individuum ein Merkmal besitzt, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Über ein Stigma zu verfügen bedeutet, in unerwünschter Weise anders zu sein, als antizipiert wurde. Daraufhin stellen sich unbewußte Diskriminationen ein, durch die die Lebenschancen des Stigmatisierten dauerhaft reduziert werden. Um Stigmatisierungen ideologisch zu rechtfertigen, wird eine Stigmatheorie konstruiert, die Inferiorität erklären und die Gefährdung durch den Stigmatisierten nachweisen soll. Auf die Stigmatheorie aufbauend, sollen abwertende Behandlungen gerechtfertigt werden. So wird eine defensive Reaktion als direkter Ausdruck eines Defekts aufgefaßt. Defekt und Reaktion werden als Strafe für etwas gesehen, was die Eltern oder der Stigmatisierte selbst getan haben. Goffman sieht zwei mögliche Antworten der stigmatisierten Person auf ihre Situation:

- die Korrektur der objektiven Basis eines Fehlers ( z.B physisch deformierte Person unterzieht sich der plastischen Chirurgie);
- indirektes Korrigieren durch privates Bemühen, Leistungen zu erbringen, die das Umfeld nicht von einem erwartet ( z.B Rollstuhlfahrer spielt Tennis ).

Goffmans Arbeiten, von denen die ersten auf die 60er Jahre zurückgehen, bleiben nicht ohne Auswirkungen in der deutschen bildungspolitischen Diskussion der frühen 70er Jahre.

In „Schule und Stigma“ greift Homfeldt diese auf und überträgt die Überlegungen auf den bundesdeutschen Kontext. Homfeldts Überlegungen, die in der Folge dargestellt werden sollen, sind nach wie vor von Aktualität was die Aussonderungsprozesse in der Schule anbelangt. Er beschäftigt sich zunächst mit dem Begriff des „Schulversagens“. Es gilt in diesem Kontext hervorzuheben, daß damit immer noch das Versagen des Schülers aufgrund defizitärer Persönlichkeitsmerkmale oder schwachem Milieu gemeint ist.<sup>80</sup>

Eine solche Definition ermöglicht Etikettierungen, die von Teilleistungsschwächen bis „lernbehindert“ gehen können. Homfeldt wirft die Frage auf, ob

<sup>78</sup> vgl. Goffman 1977, S.9

<sup>79</sup> vgl. a.a.O S. 7-30

<sup>80</sup> vgl. Homfeldt 1974, S. 7

die Sonderschule für Lernbehinderte die Verfestigung eines in der Normalschule aufgebauten Stigmas ist ? <sup>81</sup> Abweichendes Verhalten kann schulisch als Fehlanpassung (absolutierender Ansatz) oder als Resultat interaktionaler Prozesse (problematisierender Ansatz) verstanden werden. Seine Definition von Devianz im schulischen Bereich stützt sich auf den zweiten Ansatz. Im Gegensatz zur vorherrschenden Auffassung geht er nicht davon aus, daß schulisches abweichendes Verhalten als Verstoß gegen eine absolut geltende Norm gilt, sondern daß erst die Wahrnehmung der Auffälligkeit diese zum Problem werden läßt. Somit nimmt der Lehrer im Stigmatisierungsprozeß eine zentrale Position ein. Eine Reduktion des Interaktionsspielraums verschiedener Schüler führt zu Normverletzungen die dann schnell Stigmatisierungsprozesse mit sich bringen. Da hiervon betroffene Schüler über keinerlei Möglichkeiten verfügen, auf die Interaktionsprozesse einzuwirken, sind sie solchen geradezu hilflos ausgesetzt.

Homfeldt stellt fest, daß insbesondere Kinder aus randständigen Milieus von Stigmatisierungsprozessen, die häufig eine Sonderschuleinweisung zur Folge haben, betroffen sind. Man muß hier präzisieren, daß Randständigkeit nicht mit sozialer Benachteiligung im üblichen Sinne zu verwechseln ist. Als Kennzeichnung von Randständigkeit gilt Zugehörigkeit zu einem Milieu, das durch diskontinuierliche Arbeitsverhältnisse, eine hohe Arbeitslosenrate, große Kinderzahl, Überbelegung der Wohnräume und politisches Desinteresse gekennzeichnet ist. <sup>82</sup> Er ist kennzeichnend, daß Schüler aus solchen Milieus nicht nur scheitern, weil ihnen Fähigkeiten fehlen, die in der Primärsozialisation nicht erworben wurden und auf die die Schule mit ihrer Mittelschichtorientierung aufbaut. Schüler entwickeln Lernversagen, weil Lehrer spezifische Versagenserwartungen ihnen gegenüber entwickeln.

Homfeldt schlußfolgert: „Die Einstellung des Lehrers zum benachteiligten Kind ist für dessen Lernversagen von entscheidender Bedeutung.“ <sup>83</sup> Er sieht die kompensatorische Erziehung mit den Maßnahmen innerer Differenzierung, Förderkursen als nutzlos an oder als Mittel zur besseren Integration ins bestehende System. Genauso bedeuten Elternprogramme eine maximale Anpassung der Eltern an das bestehende Schulsystem.

Jedoch begnügt Homfeldt sich nicht damit, die Rolle der Lehrerhaltung hervorstreichend, sondern befaßt sich auch mit dem institutionellen Aspekt der Stigmatisierungsprozesse. Die Phasen, die zur Sonderschuleinweisung führen, haben „zeremoniellen Charakter“ <sup>84</sup> :

1. Phase: Der Erwartungsunterschied Schüler/Schule vergrößert sich bis zur Beziehungsblindheit.

---

<sup>81</sup> vgl. a.a.O., S 10

<sup>82</sup> vgl. Homfeldt 1974, S. 30

<sup>83</sup> a.a.O., S. 51

<sup>84</sup> vgl. a.a.O., S. 78

2. Phase: Überschreiten der Toleranzgrenze der Schule. Ein Schüler gilt als nicht mehr bildbar mit den Mitteln von Grund- und Hauptschule.
3. Phase: Es findet eine Umschulung statt, die nichts anderes ist, als ein Akt verschärfter Etikettierung. Der Schüler findet sich in Institutionen mit ähnlich eingestuften Schülern wieder.

Sonderschulen werden häufig institutionell damit begründet, Schonraum für deviante Schüler zu sein. Dem widerspricht Homfeldt, indem er die Sonderschule als „totale Institution“ kennzeichnet. Es handelt sich hierbei um Institutionen, die das Verhalten ihrer Population umfassend ordnen. Im schulischen Kontext bedeutet dies soziale Isolierung des Sonderschülers und Abgeschlossenheit der Institution. „Totale Institutionen stigmatisieren ihre Insassen oder Gruppen mehrfach,

- indem sie diese einer Sozialisation unterziehen, die eine erfolgreiche Lebensbehauptung nach der Entlassung schwer werden läßt;
- mittelbar, indem die Öffentlichkeit gegen die Institution selbst und die Gruppen in ihr eine Vielzahl z.T. unzutreffender negativer Vorstellungen entwickelt hat, gegen die aber die Institution ihre Insassen nicht abschirmt;
- indem die entlassenen Personen den Status des ‚Ehemaligen‘ mit ins Leben nehmen; nach der Beendigung des Aufenthalts in der totalen Institution erhalten die Personen keinen neuen, sie rehabilitierenden Status.

Eine aus diesen drei Aspekten zustandekommende Benachteiligung erfaßt quasi das ganze Rollenpotential der Person und ist daher total zu nennen.“<sup>85</sup>

Der Autor schlägt folgende Alternativen vor:<sup>86</sup>

- Aufbrechen der Strukturen der Sonderschule und Integration ins normale Schulwesen;
- heterogene Rollenerwartungen, flexible Normensysteme, subjektive Interaktionsareale müssen toleriert und kultiviert werden;
- größere Schulautonomie;
- gemeinsames Lernen aller Schüler am gleichen Gegenstand.

Dies bedeutet im institutionellen Rahmen:

- Aufbau eines kooperativen Schulzentrums mit der Regel- und der Sonderschule im Verbund;
- Aufbau „pädagogisch-therapeutischer Stationen“ für Kinder mit starken Verhaltensproblemen;
- eine Theorie zum gemeinsamen Unterrichten aller Schüler, gleich ob geistig, körperlich oder lernbehindert;
- Integration der Eltern in die Schule nicht nur einen Unterrichtsauftrag zu erfüllen hat, sondern durch verstärkte Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen als Forum für Gesundheitsberatung, soziale Probleme und Berufsberatung dient.

<sup>85</sup> vgl. Homfeldt 1974, S. 110 -111

<sup>86</sup> vgl. a.a.O., S. 134 -139

Auch wenn sicher hier der Eindruck entstehen kann, daß dem Lehrer eine zu hohe Verantwortung für das Scheitern insbesondere von Schülern aus randständigen Gruppen zukommt, sind die Mechanismen der Stigmatisierung sicherlich am Scheitern vieler Schüler aus solchen Milieus beteiligt.

Den Aussagen des Autors kann hinzugefügt werden, daß solche Stigmatisierungen auch in abgeschwächter Form auf andere Gruppen wie beispielsweise ausländische Schüler oder körperlich Behinderte übertragbar sind. Seine Vorschläge sind teilweise, insbesondere angesichts der Debatte um die Integrationspädagogik wieder von neuer Aktualität und sogar teilweise realisiert worden. Lernen am gleichen Gegenstand und Abschwächen oder Verschwinden von Stigmatisierungsprozessen stellen hohe Anforderungen an den einzelnen Lehrer, der zum großen Teil selbst durch gesellschaftlich bedingte Erwartungshaltungen geprägt ist. Ein radikales Umdenken im Bereich dieser Erwartungshaltung ist genauso illusorisch wie ein Ende der Sonderschule als Institution, was auch Homfeldt nicht fordert. Das Verdienst seines Beitrages besteht darin, auf Stigmatisierungsprozesse aufmerksam gemacht zu haben und vernünftige, gangbare Alternativen aufgezeigt zu haben.

#### 1.2.5.2.3 Der Halo-Effekt

Fremdbeurteilungen bringen die Gefahr von Urteilsverzerrungen mit sich. Eine dieser Verzerrungen besteht darin, aufgrund eines ersten Eindrucks einer Person alle nachfolgenden Bewertungen diesem Eindruck anzupassen. Diese Verzerrung ist in der Psychologie als Halo-Effekt bekannt.

Auf den Erstlese- und Schreibprozeß bezogen bedeutet dies, daß Lehrer die Tendenz entwickeln können, aufgrund eines ersten Eindrucks von Problemen alle weiteren Eindrücke aufzugreifen und übermäßig zu bewerten. Das ursprüngliche Urteil eines Lehrers über einen Schüler mit Lese- und Schreibschwierigkeiten droht sich durch den Halo-Effekt zu verfestigen.<sup>87</sup>

Elfriede Höhn stellt im gleichen Kontext fest, daß in den Augen vieler Lehrer das Schulversagen schlechter Schüler in erster Linie auf Faulheit und Interesselosigkeit, dann erst auf Nichtskönnen und Begabungsmangel zurückzuführen ist.<sup>88</sup> So wird ganz im Sinne eines sich einstellenden Halo-Effekts vom schlechten Schüler erwartet, daß er sich Lehrern gegenüber ungezogen und widersätzlich verhält. Es wird nicht gesehen, daß Ängstlichkeit und Aggressivität Reaktionen auf Überforderung sind. Besonders Volksschullehrer verfügen über ein ausgeprägt negatives Stereotyp des Schulversagers. In ihren Augen gehört zum schlechten Schüler ein schlechtes häusliches Milieu. Obwohl längst nicht alle Schulversager diesem Stereotyp entsprechen, sind viele Grundschullehrer darauf fixiert, weil es sich um die Zielgruppe handelt, die im Unterricht am meisten Schwierigkeiten bereitet. In der Folge werden somit

<sup>87</sup> vgl. Zimbardo 1988, S. 527

<sup>88</sup> vgl. Höhn 1967, S.103-106

schlechte Behandlung der Schulversager bis hin zur körperlichen Züchtigung gerechtfertigt. Im Gegensatz hierzu wird der brave, schüchterne und ängstliche schlechte Schüler weitaus milder beurteilt.

Der Halo-Effekt macht sich auch im Urteil von guten Schülern gegenüber schwächeren Mitschülern ebenfalls bemerkbar. Schulerfolg wird von den allermeisten Schülern als sehr wichtig angesehen und ist Ausdruck eines hohen Sozialprestiges, das aufgrund des elterlichen Einflusses der Bildung beigemessen wird. Somit steigt die Gefahr, daß der schlechtere Mitschüler auch mit anderen negativen Eigenschaften behaftet wird und von Gleichaltrigen als Sündenbock abgestempelt wird.<sup>89</sup>

#### 1.2.5.2.4 Die self-fulfilling prophecy

In Verbindung mit dem Halo-Effekt steht die sich selbst erfüllende Prophezeiung, in der Fachliteratur „self-fulfilling prophecy“ genannt. Der amerikanische Soziologe Robert K. Merton<sup>90</sup> basiert sich in seinen Arbeiten zur sozialen Schichtung auf den Soziologen W.I. Thomas: „If men define situations as real, they are real in their consequences.“<sup>91</sup> Merton sieht eine sich selbst erfüllende Prophezeiung als falsche Definition einer Situation an, die die ursprünglich falsche Auffassung wahr werden läßt. Er illustriert dies am Beispiel der Arbeitsmarktsituation von Schwarzen in den USA, die nach dem ersten Weltkrieg zu Streikbrechern werden und denen von diesem Moment an jegliche Aufnahme in die Gewerkschaften verweigert wird. Hierzu kam es, weil aufgrund ihres schon bestehenden Ausschlusses aus den Gewerkschaften den Schwarzen in den USA keine andere Wahl blieb als untertariflich bezahlte Arbeiten anzunehmen. Die egozentrische Sichtweise der Mitglieder des „In-Groups“ d.h. der Mehrheit führt dazu, daß ein Mitglied der Minderheit negativ beurteilt wird, ob er die Auffassungen der „In-Group“ annimmt oder nicht. Somit werden Ausgrenzungen von Minderheiten dadurch vorgenommen, daß die Bedingungen zum Erfüllen des Scheiterns bereitgestellt werden. Was bedeutet dies nun in Bezug auf die schulische Situation ?

Ein Lehrer kann aufgrund eines negativen Ersteindrucks, durch den Halo-Effekt bedingt, alle weiteren Bewertungen diesem anpassen. Desweiteren führt dies dazu, daß er seinen Interaktionsstil, den er seiner Erstbewertung anpaßt, dem betroffenen Schüler gegenüber so moduliert, daß der mögliche schulische Mißerfolg sich auch einstellt. Dies bedeutet für den schulischen Kontext, daß manches Schulversagen auf unbewußte, durch Urteilsverzerrungen bedingte Einstellungen des Lehrers gegenüber den Schülern zurückgeführt werden kann.

Ein Schüler, bei dem der Lehrer bei ersten Problemen im Lesen davon ausgeht, daß dieser mit Sicherheit am Ende des Schuljahres scheitern wird, riskiert Opfer einer self-fulfilling prophecy zu werden. Der Lehrer vermeidet es unbewußt,

---

<sup>89</sup> vgl. a.a.O. S.217-223

<sup>90</sup> vgl. Merton 1968 S.475-490

<sup>91</sup> vgl. a.a.O. S.475

ihm zuviel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, damit er seine Prophezeiung „der lernt ja doch nicht lesen“ Ende des Schuljahres erfüllt sieht.

## 1.2.6 Der kognitiv-neuropsychologische Erklärungsansatz zum Lesenlernen

Die kognitive Neuropsychologie kommt zunächst mit Lesestörungen in Kontakt, die die Folge einer Gehirnverletzung sind (erworbene Dyslexien). Viele qualitativ unterschiedliche Formen erworbener Dyslexien werden im Laufe der Erforschung unterschieden. Wesentliche Grundlage ist die experimentelle Einzelfalluntersuchung, die zur Entwicklung und Modifizierung eines Modells führt.

Ellis und Young <sup>92</sup> fassen ihr so zustande gekommenes Lesemodell in einer Abbildung zusammen, die hier reproduziert wird:

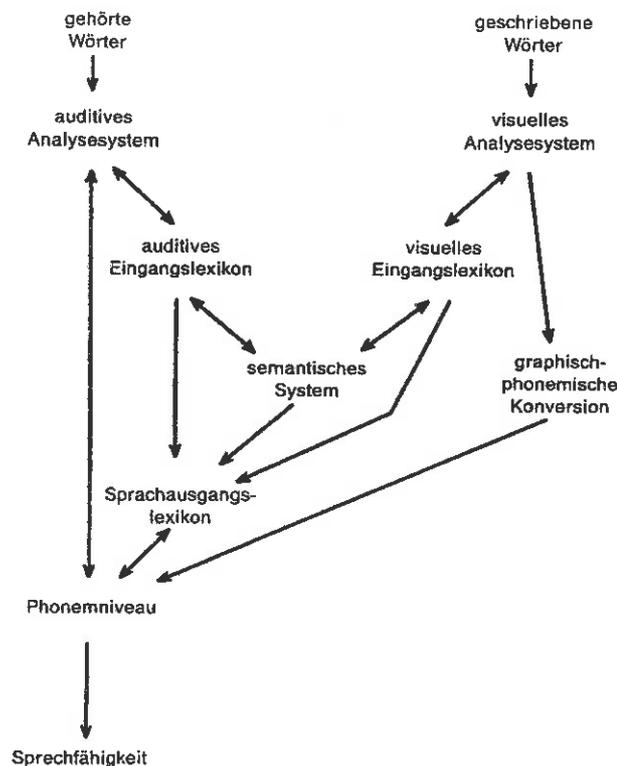


Abbildung 8.1: Funktionales Modell für das Erkennen, das Verständnis und die Benennung geschriebener Worte während des Lesens.

Das Modell umfaßt Prozesse im Sprachverständnis und in der Sprachproduktion. Es bedarf weiterführender Erklärungen. So enthält das auditive Eingangswörterbuch Repräsentationen all jener Wörter, die in ihrer gesprochenen oder gehörten Form bekannt sind. Die Funktion des akustischen Analysesystems besteht darin, das gehörte Klangspektrum in eine Form zu transformieren, auf welche die Repräsentationen im auditiven Eingangswörterbuch reagieren können.

<sup>92</sup> vgl. Ellis and Young 1991, S. 217 - 221

### 1.2.6.1 Das Sprachverständnis

Das semantische System enthält die Darstellung der Bedeutung von Wörtern. Die Wahrnehmung eines gehörten Wortes erzeugt zunächst eine Erregung im auditiven Eingangslexikon. In der Folge kommt es zu einer Aktivierung der Repräsentation dieses Wortes im semantischen System.

### 1.2.6.2 Die Sprachproduktion

Das Sprachausgangslexikon enthält Repräsentationen gesprochener Wörter ( bei Spontansprache oder Objektbenennung ), die beim Sprechen aktiviert werden. Repräsentationen im Sprachausgangslexikon werden ausgelöst, wenn ihre Bedeutungen im semantischen System aktiviert werden. Es kommt in der Folge zur Auslösung einer Phonemfolge auf Phonemniveau.

Ellis und Young gehen davon aus, daß geschriebene Wörter durch die graphisch-phonemische Konversion oder durch Aktivierung des semantischen Systems zu gesprochenen Wörtern werden. Sie nehmen jedoch auch einen dritten Weg an, der es ermöglicht, das semantische System zu umgehen und vom visuellen Eingangslexikon ins Sprachausgangslexikon vorzudringen.

Ellis&Young beziehen sich auf die grobe, aber dennoch sinnvolle Unterscheidung zwischen „peripheren“ und „zentralen“ erworbenen Dyslexien<sup>93</sup> (d.h. die durch eine Gehirnverletzung zustande gekommen sind). Periphere Dyslexien betreffen frühe Stadien der visuellen Analyse von Buchstaben und Worten, wogegen zentrale Dyslexien „tiefere“ Prozesse betreffen, wie die graphemisch-phonemische Konversion oder den Zugang zum semantischen System.

#### 1.2.6.2.1 Periphere Dyslexien

1. „Neglect“-Dyslexie:  
visuelle Fehler, wobei die Wortenden erhalten bleiben, aber die Anfänge falsch waren, z.B. „level“ wird als „novel“ gelesen.
2. Aufmerksamkeitsbezogene Dyslexie:  
Unfähigkeit, irrelevante Buchstaben in einer Folge zu ignorieren, z.B. bei der Aufforderung in der Buchstabenfolge BFXQL den mittleren auszuwählen, wird mit F oder L anstatt von X geantwortet.
3. Lesen durch Buchstabieren:  
Bei Patienten, für die aufgrund eines Unfalls Lesen nur Buchstabe für Buchstabe möglich ist, ergeben sich Störungen durch Falschlesen von Buchstaben ( z.B. shade anstatt spade ), insbesondere bei längeren Wörtern.
4. Visuelle Dyslexie:

---

<sup>93</sup> Ellis und Young verwenden in ihrer Arbeit den Begriff „Dyslexie“ für Leseschwäche

Hierbei liegen die Fehler in der Fehlidentifikation eines Wortes, stattdessen werden visuell ähnliche Wörter gelesen, z.B. „lind“ statt „land“ oder „calm“ statt „claim“.

### 1.2.6.2.2 Zentrale erworbene Dyslexien

#### a) Lesen ohne Bedeutungsverständnis

Diese erste Gruppe von Dyslexien bezieht sich auf Patienten, die eine Störung der normalen Leseweise, die via visuelles Eingangswortlexikon, semantisches System und Sprachausgangswortlexikon zustande kommt, aufweisen. Dennoch bleibt bei genauerer Untersuchung eine gewisse Fähigkeit des Lautlesens bestehen.

#### Oberflächen-Dyslexie ( = Lesen, ohne die Bedeutung zu verstehen )

Bei Patienten mit Oberflächen-Dyslexie zeigt sich die Tendenz, Wörter aufzuspalten und sie stückweise auszusprechen, so wie wenn man versuchen würde, ein Wort auszusprechen, das man nie zuvor gesehen hat.

„Bury“ wird als „burey“ ausgesprochen, damit es sich in einer Aufgabe mit „fury“ reimen soll. Mit dieser Lesestrategie sind Fehler in der Tendenz falsche „Regularisierungen“. Patienten mit solchen Störungen zeigen Probleme bei der Lektüre ihnen unbekannter Wörter, die sie nicht mehr über das gestörte visuelle Eingangssystem direkt mit dem semantischen System und dem Sprachausgangswortlexikon in Verbindung bringen können, was aufgrund von Fehlern in den „Phonem/Graphem“ Korrespondenzen zu falschen Regularisierungen führt.

#### b) Lesen via Bedeutungsgehalt

In dieser zweiten Gruppe erfolgt ein Umschwenken von Patienten, die alternative Verbindungswege benötigen, weil sie Probleme haben, laut über den semantischen Gehalt zu lesen, zu Patienten, bei denen alternative Lesestrategien beeinträchtigt sind. Diese Patienten sind zum Lesen via Bedeutungsgehalt gezwungen. Hierbei werden folgende Abweichungen festgestellt:

#### Phonologische Dyslexie

Diesen Patienten gelingt es, 95 % einer Liste von existierenden Wörtern zu lesen, jedoch nur 8 % einer Liste von „Nicht-Wörtern“. Dies zeigt sich im konkreten Beispiel dadurch, daß anstatt des tatsächlich dargebotenen „Nicht-Wortes“ ein visuell bekanntes Wort gelesen wird: z.B. „soof“ wird als „soot“ (Gruß) gelesen.

## Dyslexie des „semantischen Zugangs“

Es handelt sich hierbei um Patienten, die Probleme haben, gesehene Objekte zu benennen, obwohl sie sie aufgrund von Beschreibungen benennen können.

Z.B.: Ein Patient kann das Wort „Pyramide“ nicht richtig lesen, liest aber korrekt, nachdem ihm der auditive Hinweisreiz „Ägypten“ gegeben wurde. Dies bestärkt in der Auffassung, visuelles und auditives Eingangslexikon als separate Komponenten aufzufassen, mit eigenen Zugangswegen zum semantischen System.

## Tiefendyslexie

Die Tiefendyslexie ist verbunden mit dem Symptom des semantischen Fehlers. Von Tiefendyslexie wird dann gesprochen, wenn anstatt des dargebotenen Wortes ein sinnverwandtes Wort verwendet wird, z.B.: „Tandem“ als „Fahrrad“. Zur Tiefendyslexie passen auch morphologische Fehler, wie falsches Lesen von „angelnd“ als „Angler“. Als gesicherter Befund der Neuropsychologie in Bezug auf den Leseprozeß kann man festhalten, daß die Erkenntnisse das Zusammenspiel mehrerer Komponenten, so wie sie im Modell dargestellt sind, belegen. Es wird anhand der Abweichungen augenscheinig, daß Lesenlernen beim geübten Leser sich nicht nur auf die Graphem/Phonem Korrespondenz reduziert, sondern noch andere Komponenten aktiviert werden.

Die kognitive Neuropsychologie mag eine bemerkenswerte Klassifikation von Formen der Dyslexie aufstellen, und sie mit neurologischen Prozessen in Verbindung bringen, Aufschluß über Handlungsmöglichkeiten zur Behebung der auftretenden Probleme bietet sie aber nicht. Neuere Studien aus dem neurophysiologischen Bereich beziehen sich auf das Tempo der visuellen Informationsverarbeitung. Warnkes Arbeitshypothese (1991) besteht darin, Schwierigkeiten im Lese-Rechtschreibprozeß auf die verlangsamte Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung zurückzuführen. Somit sind rechtschreibschwache Kinder in signifikant häufigerem Maße gezwungen, „sich einer neuen Information zuzuwenden, ehe die vorausgehende Reizverarbeitung abgeschlossen war.“<sup>94</sup>

Jedoch zeigt die Studie nur tendenziell Anhaltspunkte dafür, die Hypothese vom Defizit in der Informationsverarbeitung zu bestätigen. So schlußfolgert Warnke: „Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung sprechen vielmehr für den Erklärungsansatz, daß eine Ursache für die umschriebene schriftsprachliche Lernstörung in der Gleichzeitigkeit bzw. Kombination von Dysfunktionen räumlich- und/oder zeitlich-sequentieller Reizverarbeitung, verlangsamter Informationsverarbeitung und Defizite verbaler Verarbeitungsmechanismen und damit Mängeln sprachlicher Lösungsstrategien liegt, wobei Interferenzeffekte

---

<sup>94</sup> Warnke 1991, S. 171

und – in geringerem Maße – Kapazitätsdefizite der Informationsverarbeitung eine Rolle spielen könnten.“<sup>95</sup>

### 1.2.7 Der kognitiv-neuropsychologische Erklärungsansatz zum Schreibenlernen

Ellis & Young greifen zunächst die traditionelle Neuropsychologie auf, die die Schreibfähigkeit als parasitäres Anhängsel der Sprache betrachtet.

Der Schreibprozeß läuft in drei Phasen ab:

- sich das Wort selbst vorsagen,
- Übersetzen der internen Lautkette in eine Buchstabenkette,
- Schreiben dieser Buchstabenkette.<sup>96</sup>

Luria drückt diese Ansicht sehr klar aus: „Psychologisch gesprochen involviert der Schreibprozeß mehrere Schritte. Der Sprachfluß wird in einzelne Wörter zerlegt, die phonemische Bedeutung dieser Laute wird identifiziert und die Phoneme werden durch Buchstaben repräsentiert. Schließlich werden die einzelnen Buchstaben zusammengefügt, um ein geschriebenes Wort zu bilden.“<sup>97</sup> Diese Ansicht über das Schreiben wird als „phonische Mediationstheorie“ bezeichnet. Hierbei wird angenommen, daß Buchstabieren durch die phonische Lautform von Wörtern übertragen wird. Neuere Studien belegen die Unhaltbarkeit dieser Theorien, da es Patienten gibt, die keine Laut/Buchstaben-Übertragung mehr vornehmen können, wohl aber ihnen bekannte Wörter buchstabieren können.<sup>98</sup>

Genau wie beim Lesenlernen viele Dyslexien unterschieden werden, sind beim Schreiblernprozeß verschiedene Formen der Dysgraphie<sup>99</sup> voneinander zu trennen.

Man kann ebenfalls unter den erworbenen Dysgraphien zentrale und periphere unterscheiden:

- zentrale Dysgraphien: die Fähigkeit, bekannte oder unbekannte Wörter zu schreiben, wird beeinträchtigt;
- periphere Dysgraphien: nur eine der Ausgangsmodalitäten wird beeinträchtigt ( z.B.: Phonem/Graphem Konversion ).

Wie schon angedeutet, zeigen neuere Studien, daß es Möglichkeiten gibt, Buchstabenfolgen bekannter Wörter aus dem graphischen Ausgangslexikon ohne Phonem/Graphem Konversion abzurufen. Ellis & Young unterscheiden zwei Abrufmöglichkeiten:

- die erste Eingangsmöglichkeit stammt direkt aus dem semantischen System. Der Bedeutungsgehalt der Wörter aktiviert die Form ihrer Buchstabierung

<sup>95</sup> a.a.O., S. 174

<sup>96</sup> vgl. Ellis & Young 1991, S. 184

<sup>97</sup> Luria 1970, S. 323-324, Zit. n.: Ellis & Young 1991, S. 184

<sup>98</sup> vgl. ebd.

<sup>99</sup> Ellis & Young verwenden den Begriff „Dysgraphie“ für Rechtschreibschwäche

ohne Intervention der Klangformen. Störungen dieses Eingangs sind verantwortlich für semantische Schreibfehler ( Zeit statt Uhr );

- der zweite Eingang zum graphemischen Ausgangslexikon stammt aus dem Sprachausgangslexikon. Störungen dieses Eingangs werden für homophone Fehler verantwortlich gemacht ( z.B.: „their“ statt „there“ ).

Ellis & Young fassen diese Erkenntnisse in einem Modell<sup>100</sup> zusammen: Grundannahme ist, daß Grapheme zunächst bestimmte räumliche Buchstabenformen auf allographischem Niveau aktivieren. Diese leiten dann den Abruf graphisch-motorischer Übertragungsmuster ein, welche schließlich zum geschriebenen Wort führen. Periphere Dyslexien gelten als Störungen eines dieser Stadien.<sup>101</sup>

Die folgende Abbildung reproduziert das oben angesprochene Modell von Ellis&Young am Beispiel des Zustandekommens der Handschrift:

Graphemniveau → allographisches Niveau → graphisch-motorisches

Übertragungsmuster → Schreibfähigkeit

### 1.2.8 Die Position Ralph Weigts

Ralph Weigt sieht sich als Grundschullehrer in der ehemaligen DDR mit der LRS-Problematik konfrontiert. Sich seit 1962 intensiv mit diesem Thema befassend, hilft er seit 1965 am Aufbau eines Netzes von LRS-Klassen in der DDR mit und unterrichtet seit 1978 an der Ostberliner Humboldt-Universität. Dort wird er als Leiter der Sprachbehindertenpädagogik und stellvertretender Direktor des Instituts für Rehabilitationswissenschaften emeritiert. Obwohl ihm nach der Wiedervereinigung von westdeutscher Seite die Anerkennung versagt bleibt, publiziert er zwei Werke in diesem Bereich und bleibt auch im Ruhestand weiter forschend tätig. Ralph Weigt ist auch in Luxemburg kein Unbekannter; auf Einladung der ISERP-Gruppe „apprentis-lecteurs en difficultés“ hält er in Walferdange einen Vortrag über Hilfen bei Schwierigkeiten im Rechtschreiblernprozeß.<sup>102</sup>

Das in diesem Kontext Interessante an der Position Ralph Weigts ist, daß er aufgrund seiner langjährigen Erfahrung einen breiten LRS-Förderansatz darstellt, der nun näher erläutert werden soll.<sup>103</sup> Weigts Aufnahmeverfahren in eine LRS-Förderklasse ist deshalb von Bedeutung, weil es sich nicht auf sogenannte „legasthenietypische“ Defizite, auf die schon eingegangen wurde, beschränkt. Bestandteile des Aufnahmeverfahrens sind:

- Aufnahmeantrag für eine LRS-Klasse;
- Diktat;

<sup>100</sup> vgl. Figur 7.2 Ellis & Young 1991, S.205

<sup>101</sup> vgl. a.a.O, S. 213 - 214

<sup>102</sup> vgl. Lick 1997, S.40

<sup>103</sup> vgl. Weigt 1994, S. 40-51

- Einschätzung der mündlichen Sprache;
- Beurteilung der Hör- und Sehfähigkeit;
- Differenzierungsprobe: hierbei wird die von Breuer/Weuffen ( 1986 ) entwickelte Differenzierungsprobe zur Einschätzung der sensomotorischen Voraussetzungen eingesetzt;
- Leistungsanalyse im Fach Mathematik und Überprüfung der Lernfähigkeit.  
Da LRS-Defizite meistens einen Rückstand in der geistigen Entwicklung mit sich bringen, bleibt es nicht aus, daß in Mathematik, wo neben dem Deutschunterricht die höchsten geistigen Anforderungen gestellt werden, teilweise ebenfalls erhebliche Leistungsschwächen auftauchen;
- Kopieren eines Textes;
- Lernen eines Gedichtes;
- Mannzeichnung;
- Punktzeichnen;
- Intelligenztest: Weigt sieht den Intelligenztest dann als erforderlich an, wenn die Leistungsstandanalyse im Fach Mathematik und die Überprüfung der Lernfähigkeit ein negatives Ergebnis hatten. Es geht ihm darum festzustellen, ob diese Fehlleistungen auf einen Intelligenzmangel zurückzuführen sind, oder eine Folge des Versagens im Lese- und Rechtschreibunterricht anzusehen sind.

Somit behält er die Diskrepanzdefinition bei;

- Allgemeine Beobachtungen während der Überprüfungen: hier schließt Weigt das Lern- und Sozialverhalten, und zwar beim Lernen, Spielen und in den Erholungspausen mit ein. Es geht ihm darum, sich auf bestimmte Persönlichkeitsqualitäten zu konzentrieren, die Aussagen über die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am LRS-Förderkurs geben.

Über das Aufnahmeverfahren an sich hinaus fordert Weigt im Zusammenhang auf die Praxis des Förderunterrichts aufgrund seiner Erfahrungen: <sup>104</sup>

- der Förderunterricht soll wenn möglich alle Aspekte des Deutschunterrichts umfassen;
- der Lernprozeß muß für den Schüler in überschaubare Teilschritte aufgegliedert werden und klar zielorientiert verlaufen;
- Lernerfolge sollten umgehend bestätigt werden;
- kontinuierliche Analyse des Entwicklungsstandes;
- Aufmerksamkeit auf die allgemeine Sprachentwicklung lenken;
- Bedeutung des Methodenwechsels;
- bestmögliche Koordinierung aller Teilgebiete des Deutschunterrichts;
- individuelle Hilfestellungen mittels des Einsatzes eines Computers.

Über diese allgemeinen Orientierungshilfen hinaus wird Weigt konkreter, was die eigentliche didaktische Gestaltung des Förderunterrichts anbelangt. <sup>105</sup> Als Leselehrempfehlung empfiehlt er eine analytisch-synthetische Vorgehensweise, indem die Schüler ganze Wörter lernen, sie aber auch mit deren Elementen

<sup>104</sup> vgl. Weigt 1994, S. 107-109

<sup>105</sup> vgl. Weigt 1994, S. 174-176

(Buchstaben und Lauten ) vertraut gemacht werden. Es wird dabei betont, daß bei einem weiterführenden Leseunterricht die Einheit von inhaltlichem Erschließen und der Weiterentwicklung der Lesefertigkeit gewährleistet bleibt. Als methodische Grundelemente des Deutschunterrichts in LRS-Förderklassen schlägt Weigt vor:

„- die vier Etappen der Auseinandersetzung mit dem Wortbild:

- die Schulung des phonematischen Gehörs und der sprechmotorischen Gliederungsfähigkeit
  - das Lautieren
  - das kommentierte Lautieren
  - das kommentierte Schreiben
- die Arbeit mit schriftlich formulierten Lernaufgaben, ganz besonders zur selbständigen inhaltlichen Erschließung von Lesetexten
- die Verwendung von Wortbildkarten und Signalkarten.“<sup>106</sup>

Wie schon zu Beginn erwähnt, kommt Ralph Weigt das Verdienst zu, einen breit angelegten Förderansatz für Schüler in LRS-Klassen ausgearbeitet zu haben.

Dabei entsteht jedoch ein doppeltes Problem: indem er an der Diskrepanzdefinition festhält, bleibt unklar, was mit Schülern im Klassenverband geschieht, die LRS aufzeigen und über eine unterdurchschnittliche Intelligenz verfügen – bleibt für solche Kinder nur die Sonderschuleinweisung für Lernbehinderte übrig ? Andererseits verfügt Luxemburg nicht über ein ausgebautes Netz von eigens eingerichteten LRS-Förderklassen. Somit kann die Förderung im Sinne Weigts nicht stattfinden oder nur sehr bedingt. Auf die Frage nach einer Etikettierung von Schülern in LRS-Förderklassen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Aus diesen Gründen ist Weigts Ansatz nur für Sonderschullehrer oder Lehrer einer Fördergruppe von besonderem Interesse. Die Frage nach einer angemessenen Förderung aller lese- und rechtschreibschwachen Schüler mit einer weitestgehenden Betonung der Förderung innerhalb des Klassenverbandes bleibt weiterhin unbeantwortet.

### **1.2.9 Die Position Jürgen Walters:**

#### **der entwicklungspsychologisch – funktionsanalytische Ansatz**

Unter den neueren Veröffentlichungen zum Thema LRS sind insbesondere die Arbeiten Jürgen Walters hervorzuheben. Walter formuliert seine aufgrund langjähriger Studien gesammelten empirischen Befunde thesenartig. Er geht dabei zunächst auf die bisherigen Erkenntnisse der LRS-Forschung ein.<sup>107</sup> Auf die wichtigsten Thesen soll nun zurückgegriffen werden.

Walter *erste These* lautet:

---

<sup>106</sup> vgl. a.a.O., S. 254

<sup>107</sup> vgl. Walter 1996, S. 282

„Die Unterscheidung zwischen sogenannten diskrepanten und nicht-diskrepanten Legasthenikern ist nicht sinnvoll.“

- Er stellt keine Korrelation zwischen dem Ausmaß der Intelligenz-Diskrepanz und der Art und Weise der Wortwahrnehmung lese-schwacher Kinder fest;
- es kann keine Vererbbarkeit basaler Informationsverarbeitungsdefizite festgestellt werden;
- es gibt keine Anzeichen dafür, daß neuroanatomische Anomalien für Leseschwächen direkt verantwortlich sind;
- die häufig vorgenommene Unterscheidung in „echte“ Legastheniker und in Kinder mit Lese – Rechtschreibproblemen ist auf die Dauer nicht haltbar. Dies betrifft sowohl Ursachenzuschreibung als auch Fördermöglichkeiten.

In der Folge wendet sich Walter gegen die Erklärung von LRS, die eine zerebrale Störung im Sinne einer MCD ( Minimal Cerebral Dysfunction ) ins Zentrum der Ursachenzuschreibung rückt.<sup>108</sup>

These 2: Die zerebral- funktionelle Interpretation der „Legasthenie“ führt nicht zu pädagogisch umsetzbaren Förderkonzeptionen.<sup>109</sup>

Der Rückgriff auf die neurophysiologische Grundlagenforschung<sup>110</sup> führt zwar zu interessanten Erklärungsansätzen, gibt aber kaum Aufschluß über Förderangebote. Walter räumt ein, daß allenfalls von einer Trainierbarkeit globaler kognitiver Grundfunktionen wie visuelle / auditive Wahrnehmung oder motorischer Prozesse auszugehen sei. Auch reicht die Raumlageelabilität als Indikator für LRS nicht aus. Verdrehungen oder Umkehrungen sind für viele Erstkläbler spezifische Probleme, ohne gleich zwingend auf LRS hinzuweisen. Der schon dargestellte instrumentale Erklärungsansatz führt LRS-Probleme auf Teilleistungsstörungen in Bereichen wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken und Sprache zurück. In diesem Kontext sind besonders die von Marianne Frostig entwickelten Wahrnehmungsübungsmaterialien (FEW) von besonderer Bedeutung. Allerdings ist, wie schon erwähnt, anzudeuten, daß Wahrnehmungsfunktionen zwar trainierbar sind, daß jedoch keine empirischen Befunde zur Übertrag-barkeit auf die Lese-Rechtschreibleistung nachzuweisen sind.

Diese Feststellung führt Walter zu seiner dritten These: „Das Training globaler kognitiver Grundfunktionen, z.B das der visuellen Wahrnehmung im Sinne von Frostig, hat sich vor dem Hintergrund empirischer Interventionsstudien in der Vergangenheit als kaum brauchbar erwiesen.“<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> vgl. a.a.O., S. 282 - 283

<sup>109</sup> vgl. a.a.O., S. 282

<sup>110</sup> vgl. Ellis & Young, 1991

<sup>111</sup> vgl. Walter 1996, S. 283

Hiermit endet die Kritik traditioneller Ansätze. Das Interessante an Walter ist nun, daß im Anschluß an seine durch seine empirischen Resultate begründete Kritik Fördermaßnahmen vorgeschlagen werden, die sich nicht wieder in die Denkschemata eben jener schon besprochenen Ursachenzuschreibungen einfügen. Walter macht in der Folge das Prinzip der Phonetisierung<sup>112</sup>, d.h. die Phonem/Graphem Zuordnung als Hauptursache der Lese- und Schreibschwierigkeiten in einer ersten Klasse aus. Es gibt sehr hohe Korrelationen zwischen dem, was Walter als „phonologisches Wissen“ bezeichnet (Phonemsegmentierung, Syllabieren, Phonem/Graphem Zuordnung) und den Erfolgen im Erstlese-Schreibunterricht,<sup>113</sup> ohne daß jedoch auf kausale Zusammenhänge geschlossen werden könnte. Solche spezifischen Variablen haben einen erheblich besseren Prognosewert als allgemeine kognitive Variablen ( z.B. visuelle oder auditive Wahrnehmung ). Der kausale Zusammenhang zwischen trainiertem phonologischem Wissen und späterem Erfolg beim Schriftspracherwerb läßt sich durch experimentell ausgerichtete Längsschnittstudien nachweisen. Jürgen Walter schließt daraus, daß das für den Lernerfolg so wichtige phonologische Wissen schon vor dem Beginn des Leseprozesses gefördert werden kann und soll:

„Als eine spezifische und funktionsanalytisch ausgerichtete Form der vorschulischen Förderung erweist sich das Konzept der phonologischen Bewußtheit als effektiv.“<sup>114</sup> Nur phonologisches Wissen, das auch verfügbar ist und abgerufen und umgesetzt werden kann, führt zu Leistungsverbesserungen. Aus diesem Grunde wird von einer phonologischen Bewußtheit gesprochen.

Der immer wieder geäußerten Kritik an Ansätzen, die sich auf Teilprozesse beziehen ( z. B. Probleme bei der visuellen Wahrnehmung ) setzt Walter in seinem „entwicklungspsychologisch - funktionsanalytischen“ Ansatz ein Konzept entgegen, das er wie folgt darstellt:

„Auf der Basis des entwicklungspsychologisch – funktionsanalytischen Ansatzes kann man spezifische Teilprozesse des Lesens ausmachen, aus denen sich spezifische Fördermaßnahmen ableiten lassen.“<sup>115</sup> Es geht folglich darum, spezifische Teilbereiche des Lesens ausfindig zu machen, um dafür geeignete Fördermaßnahmen zu finden. So reicht es beispielsweise nicht aus, die visuelle Wahrnehmung zu fördern, sondern es geht darum, welche beim Lesen wichtige Komponente förderungswürdig ist.<sup>116</sup> Eine Reihe von Experimenten zeigt die Bedeutung des Ausnutzens orthographischer Redundanz. Aufgrund tachistoskopischer Untersuchungen kommt Walter zu dem Schluß, daß sich das Ausnutzen orthographischer Struktur in höheren Klassen als effizienter erweist als bei Erstkläßlern.

Sein eigenes Modell des Lesens baut auf folgende Teilprozesse auf:

<sup>112</sup> vgl. a.a.O., S. 61

<sup>113</sup> vgl. a.a.O., S. 67 - 70

<sup>114</sup> vgl. a.a.O., S. 283

<sup>115</sup> vgl. Walter 1996, S. 283

<sup>116</sup> vgl. a.a.O., S. 283 – 284

- „Worterkennung kann nicht als die Anwendung eines Regelsystems betrachtet werden, sondern als ein Suchprozeß, während dem ein Speicher nach Bekanntem durchsucht und mit dem unbekanntem Input in Beziehung gesetzt wird;
- ein Wort, das nicht als Ganzes erkannt werden kann, wird in handhabbare Einheiten segmentiert;
- die so segmentierten Einheiten werden dann mit im Langzeitgedächtnis vorhandenen Wörtern, Quasi-Wörtern, Wortfragmenten oder Merkmalslisten verglichen und so auf Bekanntheit hin überprüft;
- ein Resynthetisierungsprozeß sorgt für das Zusammenfügen der Segmente zu einer Einheit, dem Wort, das der Leser dann in eine akustisch-phonologische und/oder semantische Kategorie einordnet und damit akustisch und semantisch realisiert;
- das In-Beziehung-Setzen von gespeicherten bekannten Wortfragmenten bzw. Merkmalsbündeln zu einem unbekanntem Input unterstellt bestimmte Transferprozesse;
- der Leser formuliert beim Analysieren von Worten seine eigenen Strategien, wenn er Bekanntes und Unbekanntes vergleicht (vgl. Cunningham 1976 );
- aufgrund der Ausführungen ...kann man annehmen, daß lese- und rechtschreibschwache Kinder deshalb so viele Lesefehler machen, weil sie u.a. nur mit Schwierigkeiten in der Lage sind, Wörter in für sie erlesbare und damit ökonomische Segmente zu gliedern ( visuell und auch akustisch ). Es wird hier vermutet, daß diese Kinder versuchen, das Wort als Ganzes zu lesen, was völlig mißlingt, weil entsprechende Merkmalslisten im Langzeitgedächtnis fehlen oder ein falsches Wort „gelesen“ wird, das dem zu lesenden in irgendeiner Weise ähnelt ( z.B. Waldhaus – Ballhaus; Elektriker – Elektrizität; Schublade – Schokolade ). Eine andere Strategie dieser Kinder ist es, und dies kann bei Lese- Rechtschreibschwachen immer wieder beobachtet werden, daß versucht wird, das Wort Buchstabe für Buchstabe zu erlesen.“<sup>117</sup>

Walter schlußfolgert aufgrund dieses Modells, daß LRS-Fehler aufgrund einer visuellen und auch akustischen Durchgliederungsschwäche zustandekommen. Die Kinder versuchen zunächst ein Wort als Ganzes zu lesen, was völlig mißlingt, da Merkmalslisten im Langzeitgedächtnis fehlen oder ein semantisch ähnliches Wort gelesen wird. Eine andere Strategie besteht darin, Wörter Buchstabe für Buchstabe zu erlesen. Im Gegensatz zu manchen anderen Erklärungsmodellen, die ihrer Analyse keine methodologisch-didaktischen Konsequenzen folgen lassen, stellt Walter ein eigenes kohärentes Fördermodell vor.

---

<sup>117</sup> Walter 1996, S. 284

Der Anfang dieses Modells besteht aus der sechsten These: beim „Lesenlernen auf der Wortebene und Lesenlernen im Kontext: Spezifische Übungen ergeben auch spezifische Effekte.“<sup>118</sup> Die immer wieder auftauchende Frage nach dem methodisch besseren Lehrgang ( analytisch oder synthetisch ) kann keine abschließende Beantwortung finden. Generelle Vorteile der einen oder anderen Methode können nicht nachgewiesen werden. Lesenlernen im Kontext vermittelt eher semantisch-syntaktisches Verständnis und isoliertes Wortlernen mehr orthographisch-phonologische Kenntnisse. Aus der Feststellung, daß schwache Schüler beim Lesen Schwierigkeiten im orthographisch-phonologischen Bereich haben, ergibt sich die Notwendigkeit besonderer Förderung beim isolierten Wortlesen. Walter stellt abschließend fest, daß es keine endgültige Aussage über den entscheidenden Vorteil verschiedener Leselernmethoden bei LRS-Schülern geben kann. Insbesondere bei solchen Kindern erscheint es als dringend angebracht, die Möglichkeiten und Vorteile beider Methoden konsequent durch ein entsprechendes Methodenmix zu nutzen.

Der Autor schlägt eine Leseförderung auf der Silbenbasis vor: „Die Leseförderung auf der Basis der Silbe, also einer Einheit oberhalb der Buchstabenebene und unterhalb der Wortebene hat sich empirisch bisher als wirksam erwiesen.“<sup>119</sup> Da vor allem ungünstige Segmentierstrategien Hindernisse für das Aneignen einer effizienten Wortlese-Technik sind, greift der Autor auf den Computer als erfolgversprechend beim Einüben dieser Strategien zurück ( z.B. Übungen mit der Gleitzeile ).<sup>120</sup> Walters Befunde ergeben, daß eine Förderung, die das computergestützte Segmentieren in Silben vorzieht, erhebliche Verbesserungen in Wort- und Textlesefähigkeit nach sich zieht.<sup>121</sup>

Er schlägt eine schulübergreifende Form der Förderung in Zentren oder durch schulinterne organisatorische Maßnahmen vor. Allerdings ist die Silbe nicht die konkurrenzlos einzige Einheit, an der eine Förderung ansetzen kann. Jürgen Walter stützt sich dabei auf die Kritik am Silben-Ansatz, wie sie von Finkbeiner formuliert wird:

- Die Sprechsilbe ist von der Wortbedeutung her willkürlich und zerstört oft die sinntragenden Einheiten ( Morpheme ). Zum Beispiel: ruf/en vs. ru/fen; Halt/er vs. Hal/ter.
- Das silbenweise Erlesen verfälscht die Vokallänge ( z.B. komm/en vs. kom/men; land/en vs. lan/den ) und die Betonungsunterschiede zwischen Stamm- und Vor- bzw. Nachsilbe.
- Buchstabengruppen, die nur ein Phonem abbilden, werden silbensegmentiert oft zerrissen, z.B. sin/gen; But/ter; Tup/fer.
- Das stammschließende „h“ wird bei der Silbengliederung zur neuen Zeile genommen, wenn ein Vokal folgt, z.B. na/he; Rei/he etc. Dies

---

<sup>118</sup> ebd.

<sup>119</sup> vgl. Walter 1996, S. 285

<sup>120</sup> vgl. a.a.O., S. 203 -204

<sup>121</sup> vgl. a.a.O., S. 211

wird als Hauptursache für die oft unkorrekte Aussprache dieser Wörter angenommen.“<sup>122</sup>

Walter übernimmt die Definition des Morphems von Pilz & Schubenz als „kleinste Bedeutung tragende Einheit der Sprache oder die kleinste Einheit des Ausdruckssystems, die unmittelbar zu irgendeinem Teil des Inhaltssystems in Beziehung gesetzt werden kann.“<sup>123</sup> Scheerer-Neumann<sup>124</sup> geht vom morphematischen Prinzip aus, räumt allerdings ein, daß das Arbeiten mit dem Morphemsatz bei 6 – 7jährigen auf altersbedingte Schwierigkeiten stößt. Sich auf die genannten Autoren berufend schlußfolgert Walter:<sup>125</sup>

- Die referierten Befunde sprechen grundsätzlich für die kognitive Realität morphologischer Strukturen;
- durch spezifische Trainings kann die Sensibilität für morphologisches Bewußtsein erheblich gesteigert werden;
- durch die Arbeiten von Taft & Forster u.a. gelingt es, ein Modell morphologisch orientierten Worterkennens vorzustellen, das durch eine Reihe von Experimenten empirische Relevanz erhält.

Da es jedoch nicht genügt, die Silbe als Grundlage von Fördermaßnahmen im Lesen und das Morphem als Basis im Rechtschreiblernprozeß vorzuschlagen, muß auch auf die hierzu passende Unterrichtsform eingegangen werden. Walter bemerkt hierzu, daß die Rolle des Lehrers darin besteht, insbesondere bei offenen Unterrichtsformen, Materialien im Sinne einer silben- und morphemorientierten Förderung bereitzustellen oder auszublenden, sowie Hilfestellung zu leisten, wenn die Gefahr des „Verrennens“ in der vom Schüler gewählten Lernstrategie besteht. Darüber hinaus versucht er ein Modell zu erstellen, in dem die Vorteile der Silbe und des Morphems methodisch umgesetzt werden können.

Die Hauptschritte und die damit verbundenen Fördermaterialien sind folgende:

- Wortaufbau
- förderdiagnostische Lesetexte
- Lückentexte.<sup>126</sup>

Die Nützlichkeit einer computergestützten Operationalisierung des morphemorientierten Konzeptes wird in einer Interventionsstudie überprüft.

Sowohl Walters Resultate als auch die Erkenntnisse von Klicpera und Gasteiger-Klicpera<sup>127</sup> belegen die Effizienz und Verwertbarkeit dieses Ansatzes:

„Zusammenfassend können wir feststellen, daß die Zusammensetzung längerer seltener Wörter aus Morphemen das Wortlesen bereits Anfang der 3.Klasse deutlich erleichtert. Für die Beurteilung der Lesefähigkeit von leseschwachen

<sup>122</sup> vgl. Finkbeiner 1979, S. 67 zit. nach Walter 1996, S. 216

<sup>123</sup> vgl. Pilz und Schubenz 1979, S. 245 zit. nach Walter 1996, S. 245

<sup>124</sup> vgl. Scheerer-Neumann 1988, S. 23

<sup>125</sup> vgl. Walter 1996, S. 227

<sup>126</sup> vgl. Walter 1996, S. 261 - 262

<sup>127</sup> vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993, S. 72 ff

Kindern ist der Nachweis, daß auch sie von der Morphemzusammensetzung profitieren können, von Bedeutung, da dies besagt, daß leseschwache Kinder in längeren Buchstabenfolgen Wortstämme erkennen und zur Erleichterung des Lesens heranziehen können.“<sup>128</sup>

Es bleibt jedoch hinzuzufügen, daß die größten Erfolge dann festzustellen sind, wenn eine Übertragbarkeit von positiven Resultaten eines computergestützten Ansatzes auf die normale Lese-Rechtschreibsituation erfolgen kann. Hierbei werden verbesserte Selbststeuerungsfähigkeit in der Situation des Schreibens sowie eine motivational-günstig gestaltete Lernsituation als metakognitive Komponenten angeführt. Voll zum Tragen kommen solche Maßnahmen allerdings nur, wenn, wie Walter betont, mit bereichsspezifischem Material gearbeitet werden kann ( z.B. spezifische, vom morphemorientierten Ansatz abgeleitete Fördermaterialien ).<sup>129</sup>

Jürgen Walters Ansatz kommt das Verdienst zu, spezifische Teilprozesse im Lese-Rechtschreibprozeß identifiziert zu haben, an denen eine effiziente Förderung ansetzen kann. Seine Fördervorschläge orientieren sich an der Silbe für das Lesen und am Morphem für die Rechtschreibung; sie verhindern somit eine ergebnislose oder ineffiziente Förderung auf der Buchstaben- oder Wortebene. Sein Ansatz stellt zweifellos eine Neuerung von hohem Plausibilitätsgrad dar, es fehlt jedoch noch die empirische Untermauerung durch Längsschnittstudien und Interventionsstudien. Bisherige positive Resultate beziehen sich hauptsächlich auf die Erwachsenenalphabetisierung. Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf den schulischen Bereich muß noch durch die erwähnten Maßnahmen sichergestellt werden.

### **1.2.10 Hans Grisseman: Gestörter Schriftspracherwerb**

Grisseman greift die bisher vorhandenen Erklärungsansätze zur Erklärung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf, diskutiert und bewertet sie. Zunächst verabschiedet er sich vom medizinischen Paradigma, d.h. einer Zuordnung von eindeutiger Ursachen, verbunden mit der Darstellung von eindeutigen Symptomen. Mit diesem Erklärungsansatz verbunden und in der Folge der schon genannten Diskrepanzdefinition ist eine Unterscheidung zwischen typischen Legastheniefehlern wie Reversionen oder Sequenzfehler und nicht legasthenietypischen Fehlern beim Lese- und Schriftspracherwerb. Jedoch hält die qualitative Analyse dieser Fehlerarten fest, daß die Fehlerquellen bei guten wie bei schlechten Schülern weitgehend dieselben sind. Schon Klicpera<sup>130</sup> kommt aufgrund von Auswertungen in den Wiener Längsschnittstudien zu folgendem Schluß: „Der Begriff Lese- und Schreibschwierigkeiten ist somit als ein Sammelbegriff für verschiedene Formen

<sup>128</sup> Klicpera & Gasteiger-Klicpera. Zit.n. : Walter 1996, S. 265

<sup>129</sup> vgl. Walter 1996, S. 280

<sup>130</sup> vgl. Klicpera 1993, S. 158 - 170

von Lern- und Leistungsschwächen zu sehen.“<sup>131</sup> Hieraus ergibt sich die Konsequenz, den Entwicklungsaspekt stärker in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Grissemann bemerkt weiterhin in diesem Kontext, daß den Versuchen zum Nachweis der Typizität von Reversionshäufungen bei Legasthenikern / Nichtlegasthenikern und insbesondere zu intellektuell weniger begabten Schülern methodisch schwere Mängel nachzuweisen sind. Als Beispiel führt er die „Auslese der zu vergleichenden Legastheniker nach dem gehäuften Vorkommen von Reversionen oder Aufnahme von durchschnittlich lesenden Schülern, die nach dem Reversionsmerkmal aber als Legastheniker bezeichnet wurden.“<sup>132</sup>

In der Folge dieser Betrachtungen rückt die Prozeßorientierung bei der Erklärung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in den Vordergrund. Grissemann schlägt vor, von dem aufgrund des immer noch weit verbreiteten medizinischen Modells stark belasteten Begriff LRS abzurücken und diesen durch den den Entwicklungsaspekt berücksichtigenden Begriff des „gestörten Schriftspracherwerbs“ zu ersetzen. Da Grissemann sich von anderen Erklärungsansätzen wie dem medizinischen verabschiedet hat, die Notwendigkeit einer Klassifizierung der während des Schriftspracherwerbs auftauchenden Probleme aber beibehält, entwickelt er folgendes Kategoriensystem:<sup>133</sup>

- gestörter Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit oralsprachlichen Entwicklungsbedingungen. Dieser Ansatz kommt aus dem Sonderschulbereich. Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen werden auf Probleme bei der Sprachentwicklung zurückgeführt;
- Kategorien im Hinblick auf Ebenen der Redundanzausnutzung. In diesen Bereich fallen bekannte Schwächen wie mangelnde Graphem/Phonem Zuordnung;
- akzentuierte wortbezogene Segmentationsschwäche (Bsp: langsame Lesesyntese oder lautgetreues Schreiben über das 1. Schuljahr hinaus), akzentuierte Leseverständnis- und Kontextausnutzungsschwäche;
- Kategorien zum Zusammenhang zwischen gestörter Aneignung des Lesens und derjenigen des orthographischen Schreibens: die Wiener Stichprobe zeigt, daß Lese- und Rechtschreibprobleme meistens zusammen auftreten ( 63 % der Fälle ), es aber eine relativ große Gruppe von Kindern mit isolierter Rechtschreibschwäche gibt ( 36 % ), wogegen eine isolierte Leseschwäche selten auftaucht;
- Kategorien außerhalb des traditionellen Legasthenieverständnisses: die Schwäche im informationsverarbeitenden Lesen. Es handelt sich um eine spezielle Schwäche der Informationsverarbeitung beim Lesen nach normalem Schriftspracherwerb. Diese bezieht sich auf

<sup>131</sup> a.a.O., S. 170

<sup>132</sup> Grissemann 1996, S. 11

<sup>133</sup> vgl. a.a.O., S. 48 - 55

Leseflüssigkeit, -geschwindigkeit, -genauigkeit und -verständnis. In leichten Formen drückt diese Schwäche sich in Informationserarbeitungen bei Texten aus. Schwere Erscheinungsformen kommen dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus nahe.

Grissemann kommt das Verdienst zu, beim Schriftspracherwerb auftauchende Probleme nicht nur kausal zu sehen. Er empfiehlt an einem Beispiel sich verstärkt damit zu beschäftigen, wie Probleme bei gestörtem Schriftspracherwerb sich auf die familiäre Situation auswirken anstatt sich auf Ursachensuche im häuslichen Milieu zu beschränken. Grissemanns veränderte Begrifflichkeit trägt dazu bei, die Forschung aus der Sackgasse nach ständig neuen Kausalerklärungen herauszuführen und das Hauptaugenmerk auf das Entwickeln neuer Handlungsstrategien zu richten.

### 1.2.11 Schlußfolgerung zu den Erklärungsansätzen

Die beschriebenen Erklärungsansätze reflektieren die Strömungen ihrer jeweiligen Entstehungszeit. Die medizinischen Ansätze, die genetische Defekte für LRS verantwortlich machen, bieten zwar den Vorteil einer wissenschaftlich begründeten Erklärung, haben jedoch eine weitreichende Pathologisierung zur Folge. Schnelle Einweisung und dauerhafter Verbleib in Förderklassen sind häufig die Folge.

Genauso wie der personenbezogene medizinische Erklärungsansatz kann eine milieutheoretische Ursachenzuschreibung keinen ausreichenden Aufschluß über LRS geben. Obwohl durchaus Argumente dafür sprechen, daß das sozio-familiäre Umfeld eine wichtige Rolle im Schriftspracherwerb spielt, kann daraus keine Kausalität, höchstens eine Korrelation abgeleitet werden. Daß auch Schüler, die auf guten sozialen Voraussetzungen aufbauen, Probleme im Leserechtschreibprozeß haben können, zeigt die Fragwürdigkeit dieser monokausalen Ursachenzuschreibung.

Im Zuge bildungspolitischer Reformen in den 60er und 70er Jahren wird die Schulkritik in Verbindung mit LRS gebracht. Sicher spielen emotionale und soziale Komponenten in der Ursachenzuschreibung eine nicht unbedeutende Rolle. Es wäre allerdings falsch, die gesamte Verantwortung auf die Schule abzuwälzen.

Neuere Ansätze wie Ralph Weigts Förderungsvorschläge der neuropsychologische oder der entwicklungspsychologisch-funktionsanalytische Ansatz von Walter bringen zwar interessante Anstöße, sind aber wie Walters Modell häufig nicht durch Langzeitstudien auf ihre dauerhafte Wirkung überprüft.

Aus diesen Betrachtungen empfiehlt es sich, sich von monokausalen Ursachenzuschreibungen zu verabschieden und sich einem multifaktoriellen Analysemodell zuzuwenden, das die vorher genannten Faktoren mit einfließen läßt. Ein solcher Ansatz, verbunden mit einer veränderten Begrifflichkeit die Begriffe wie

Legasthenie/Dyslexie durch Lese-Rechtschreibschwäche oder gestörten Schriftspracherwerb ersetzen ist grundlegend für das Untersuchungsdesign des Düdelinger LRS-Projektes. Die Gewichtung der unterschiedlichen Kausalvariablen soll im Laufe der Studie hervorgehoben werden.

## **2. Das LRS-Projekt Düdelingen und der Schulentwicklungsprozeß**

### **2.1 Immigration in Luxemburg: Allgemeines Datenmaterial**

Immigration ist seit der Jahrhundertwende ein in Luxemburg dauerhaftes Phänomen.<sup>134</sup> Ein erstes ministerielles Rundschreiben, welches die Beschulung ausländischer Kinder betrifft, geht bereits auf 1934 zurück. Die Gesamtzahl ( in Prozentwerten ausgedrückt ) der in Luxemburg ansässigen Ausländer steigt von 2,9 % im Jahre 1875 auf 15,3 % bei Ausbruch des Ersten Weltkrieges an. Nach einem Rückgang, der durch Wirtschaftskrisen bedingt ist, erlebt Luxemburg erneut eine kontinuierliche Zuwanderung, und erreicht 1930 einen Spitzenwert von 18,6% . Dieser Wert wird erstmals wieder 1970 erreicht ( 18,4 % ). Nach 1970 kommt es erneut zu einem dauerhaften und ununterbrochenen Anstieg. 1997 stellen die Ausländer 34,2 % der Gesamtbevölkerung Luxemburgs. Was die Aufteilung auf Nationalitäten anbelangt, so ist zu bemerken, daß bis zum Zweiten Weltkrieg die deutschen Einwanderer vorherrschend sind, gefolgt von den Italienern. Die Portugiesen wandern erst ab 1970 massiv zu, um 1997 53 000 Bewohner Luxemburgs darzustellen.

Eine solch hohe Präsenz von Zuwanderern bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den schulischen Bereich. Im Grundschulunterricht befinden sich 1996/97 32,6 % ausländische und 67,4 % luxemburgische Schüler. 11 Gemeinden, darunter die beiden größten Gemeinden Luxemburg und Esch/Alzette, haben einen Anteil ausländischer Schüler von mehr als 40 % ( Luxemburg 51,37 %; Esch/Alzette 53,79 % im Schuljahr 1997/98 ). Eine Spitzenposition nimmt Larochette mit 68,94 % ausländischer Schüler ein. Von den 32,6 % Schülern mit ausländischer Nationalität stellen die Portugiesen mit 18,3 % am Gesamtanteil die am stärksten vertretene nationale Gruppe dar. Die Quote an schulischen Mißerfolgen ist im Grundschulbereich bei ausländischen Schülern doppelt so hoch ( 7,48 % ) als bei luxemburgischen Schülern ( 3,12 % ). Die höchsten Werte werden von den kapverdianischen Schülern mit 13,76 % erreicht, gefolgt von den portugiesischen Schülern ( 9,59 % ). Ein Vergleich von Durchschnittsnoten in 6. Klassen ( luxemburgische Schüler, Schüler mit romanischer Muttersprache, anderssprachige Schüler ) belegt, daß außer im mündlichen

---

<sup>134</sup> vgl. MENFP 1998, S. 60 ff

Französischen die romanischsprachigen Schüler in sämtlichen Fächern schlechter abschneiden.<sup>135</sup>

## 2.2 Migrantenkinder als besonders benachteiligte Gruppe ?

Wie schon erwähnt stagniert der Ausländeranteil im klassischen Sekundarunterricht seit 1985 bei um 12 % .<sup>136</sup> 1997/98 sind von den 12,6 % ausländischen Schülern 36,3 % portugiesischer Nationalität ( 4,6 % der Gesamtheit der Schüler ) und 13,7 % italienischer Nationalität ( 1,7 % der Gesamtheit ).

Was die schulischen Resultate anbelangt, so liegen die portugiesischen und italienischen Schüler mit 82 % resp. 81,6 % Erfolgsquote hinter den luxemburgischen Schülern ( 87,9 % ). Auch bestehen weniger ausländische Schüler direkt, ein hoher Anteil ( über 20% gegenüber 15 % luxemburgischer Schüler ) muß auf Kompensationsmechanismen zurückgreifen.<sup>137</sup>

Schlüsselt man die ungenügenden Noten nach Fächern auf, so wird deutlich, daß der höchste Anteil dieser bei portugiesischen Schülern im Deutschen bestand ( 26,8 % ), wogegen bei allen anderen Nationalitäten Mathematik den Spitzenplatz einnimmt.<sup>138</sup>

Wechseln 46,1 % der luxemburgischen Schüler nach der sechsten Klasse an die klassischen Gymnasien über, so sind dies nur 11,4 % der Portugiesen. 48,5 % der luxemburgischen Schüler wechseln an technische Lyzeen über, wogegen dies bei 73,8 % der Portugiesen der Fall ist. Was die Orientierung an Hauptschulen, heute Modularunterricht genannt, anbelangt, so fällt auf, daß die Luxemburger mit 5,2% den niedrigsten, die Portugiesen mit 14,5 % den höchsten Anteil aufzeigen.<sup>139</sup>

Innerhalb des technischen Sekundarunterrichts gilt es darüber hinaus zwischen den normalen Klassen und den sogenannten Anpassungsklassen ( classes d'adaptation ) zu unterscheiden, welche Schüler mit ungenügenden Kenntnissen für ein Übergangsjahr aufnehmen. Auch hier wird wiederum die Schiefelage deutlich, 12,6 % der luxemburgischen Schüler besuchen eine solche Klasse, wogegen wiederum die portugiesischen Schüler mit 20,3 % den höchsten Anteil darstellen.<sup>140</sup>

Einen guten Überblick über die schulischen Leistungen am Ende der Grundschule gibt die Orientierungsprozedur am Ende der 6. Klasse.

1997/98 durchlaufen insgesamt 3895 Kinder diese Prozedur, wovon 70,9 % Luxemburger, 15,6 % Portugiesen, 3,3 % Italiener, 3,5 % Belgier oder Franzosen, 2,9 % Ex-Yugoslaven und 3,7 % anderer Nationalitäten sind.<sup>141</sup>

<sup>135</sup> vgl. a.a.O. Annexe 4, S. 13

<sup>136</sup> vgl. MENFP 1999, S. 5

<sup>137</sup> vgl. a.a.O., S. 19

<sup>138</sup> vgl. a.a.O., S. 20

<sup>139</sup> vgl. a.a.O., S. 10

<sup>140</sup> vgl. a.a.O., S. 11

<sup>141</sup> vgl. MENFP 1998, S. 4

Deutlich wird der Leistungsunterschied zwischen Nationalitäten, wenn man sich das Durchschnittsalter anschaut, in dem diese Prozedur durchlaufen wird. Dabei schneiden Migrantenkinder in der Regel schlechter ab als luxemburgische Kinder. 10,4 % der luxemburgischen Kinder nehmen erst mit einem Jahr Rückstand an der Prozedur teil, wogegen dieser Anteil bei den Portugiesen auf 31,3 %, bei den Ex-Yugoslaven sogar auf 42,5 % ansteigt. Noch deutlicher wird der Unterschied bei den Schülern, die einen zweijährigen Rückstand aufzuweisen haben. Es handelt sich dabei nur um 1,4 % der luxemburgischen Schüler, jedoch um 10,4 % der portugiesischen und 22,1 % aus Ex-Yugoslawien.<sup>142</sup> Was das Abschneiden der unterschiedlichen Nationalitäten im unteren Zyklus (Klassen 7-9) der technischen Lyzeen anbelangt, so liefern die Statistiken folgende Erkenntnisse:<sup>143</sup> 36,5 % der im technischen Sekundarunterricht eingeschriebenen Schüler sind ausländischer Nationalität, davon 23,2 % Portugiesen und 4,4 % Italiener. Allgemein gilt anzumerken, daß sich seit der Abänderung der Promotionskriterien im Jahre 96/97 die Erfolgsquoten der unterschiedlichen Nationalitäten angeglichen haben.<sup>144</sup>

ab 96/97: neue Promotionskriterien ( zum Vergleich 95/96 )

	<b>Luxemburger</b>	<b>Italiener</b>	<b>Portugiesen</b>	<b>Andere</b>
<b>95/96</b>	82,5 %	78,1 %	78,8 %	83,9 %
<b>96/97</b>	91,8 %	91,5 %	90,2 %	92,1 %

Dies erklärt sich dadurch, daß Schwächen in einer Sprache ( Deutsch bei Migrantenkidern, Französisch bei luxemburgischen Schülern ) durch einen neuen Verrechnungsmodus eher wettgemacht werden können.

Im oberen Zyklus des technischen Sekundarunterrichts ( 10. bis 13. Klasse ) erfahren, was die Aufschlüsselung nach Nationalitäten anbelangt, die Mißerfolgsquoten dieselbe Angleichung.<sup>145</sup>

Aufschlußreicher wird dagegen das Bild, wenn man sich ansieht, wie sich ungenügende Noten ( ohne Kompensationsmechanismus, direktes Durchfallen, zusätzliche Ferienarbeit ) verteilen.<sup>146</sup>

**Mathematik:** vergleichbar, keine erheblichen Unterschiede

<b><u>Französisch</u></b>	28,0 % der Luxemburger	19,8 % der Italiener	16,6 % der Portugiesen	25,4 % andere
<b><u>Deutsch</u></b>	12,6 % der Luxemburger	37,4 % der Italiener	37,7 % der Portugiesen	22,9 % andere

<sup>142</sup> vgl. MENFP 1998, S. 5

<sup>143</sup> vgl. MENFP 1997/98, S. 2

<sup>144</sup> vgl. a.a.O., S. 30

<sup>145</sup> vgl. a.a.O., S. 113, S. 132, S. 177, S. 194

<sup>146</sup> vgl. a.a.O., S. 7

## bei Bildungssprache Deutsch

<b>Naturwissen- schaften</b>	9,9 % der Luxemburger	26,4 % der Italiener	23,6 % der Portugiesen	13,9 % andere
<b>Sozialwissen- schaften</b>	12,0 % der Luxemburger	29,7 % der Italiener	23,5 % der Portugiesen	14,9 % andere

### 2.3 Immigration in Düdelingen: geschichtlicher Rückblick

Die Einwanderung bleibt in Luxemburg lange auf den industrialisierten Südteil des Landes beschränkt. Als Stahl- und Grubenstandort wird Düdelingen früh vom Phänomen der Immigration erfaßt. Schon 1890 zählt die Stadt 1545 Ausländer bei 5091 Einwohnern ( 30,32 % ). Zu diesem Zeitpunkt sind nur 2 % der lokalen Bevölkerung italienischer Nationalität. Den bei weitem größten Ausländeranteil stellen die Deutschen dar. Schon 1910 jedoch kann man eine Umkehr der Tendenz feststellen ( 2037 Italiener gegenüber 1580 Deutschen ). Genau wie im Landesdurchschnitt sind die Italiener bis 1970 unter der ausländischen Bevölkerung mehrheitlich. Nach 1970 ist ebenfalls in Düdelingen eine Verschiebung zugunsten der Portugiesen festzustellen.

In Düdelingen konzentrieren sich die Immigranten während langem im „*Italienischen Viertel*“. So bewohnen 1910 1613 Personen das *Viertel*, von denen 1533 italienischer Nationalität sind ( 95 % ).<sup>147</sup> Das *Viertel* ist lange durch die für einen sozialen Brennpunkt charakteristischen Merkmale wie Überbevölkerung und hohe Fluktuation bei den Einwohnern gekennzeichnet. Nach und nach nimmt die Überbevölkerung ab, so daß bei in etwa gleichbleibender Wohnungszahl die Einwohnerzahl sich mehr als halbiert hat (1164 Einwohner nach dem Zweiten Weltkrieg, 942 im Jahre 1960, 750 heute ). Zwischen 1947 und 1960 besteht im *Viertel* ein gewisses Gleichgewicht zwischen italienischer und luxemburgischer Bevölkerung, das sich jedoch insbesondere nach 1970 stark zu Gunsten der ausländischen Bevölkerung umkehrt ( 62 % ausländischer Bevölkerungsanteil 1991 ). Es ist auffallend, daß bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges es keine Schule im *Viertel* gibt. Erst in den Jahren 1948/49 und 1950/51 ist eine Vorschulklasse notdürftig in einer hölzernen Baracke untergebracht. Mit dem Schulneubau 1955 können ab 1955/56 eine Vorschulklasse sowie beide Klassen des Untergrades und ab 1974/75 zusätzlich eine Auffangklasse ( *classe d'accueil* ) bis heute funktionieren.

Nach 1970 macht sich die Immigration auch in starkem Maße in den Schulen außerhalb des *Viertels* bemerkbar. 1998 stellen die ausländischen Schülern in 4 von 10 Schulgebäuden die Mehrheit dar.<sup>148</sup> Es ist in diesem Kontext von

<sup>147</sup> vgl. Centre de Documentation sur les Migrations Humaines 1996

<sup>148</sup> vgl. Ville de Dudelingen Commission Médico-Psycho-Pédagogique 1998/99

Bedeutung, zwischen der absoluten und der relativen Prozentzahl der Schüler zu unterscheiden. Insbesondere die relative Prozentzahl, d.h. z.B. der Anteil von luxemburgischen und ausländischen Klassenwiederholern im Vergleich zum Gesamtanteil ist aufschlußreich. So werden beispielsweise 1,09mal mehr ausländische als luxemburgische Schüler verspätet eingeschult ( *sursis scolaire* ). Auffallend ist jedoch auch, daß die relative Prozentzahl von Klassenwiederholern in der *Schule Deich* mit einem Wert von 0,9 sogar leicht unter der luxemburgischen, im *Viertel Italien* mit 1,04 nur knapp darüber liegt. Besonders deutlich wird das Ungleichgewicht jedoch in Förderklassen. Hervorzuheben ist hierbei, daß in Vierteln mit hoher ausländischer Schülerpopulation die relative Prozentzahl der Migrantenkinder mit 1,42 im *Viertel Italien* und 1,19 in der *Schule Deich* geringer ausfällt als in Schulen mit hohem luxemburgischen Schüleranteil ( 3,15 mal mehr Ausländer in den Förderklassen in *Düdelingen-Brill* ). Auf Fächer aufgeteilt bedeutet dies, daß 2,4mal mehr ausländische Kinder den Förderunterricht in Deutsch, 2,31mal mehr in Mathematik, aber nur 1,63mal mehr in Französisch besuchen.

## 2.4 Die Entstehungsgeschichte des LRS – Projektes Düdelingen

Die Entstehungsgeschichte des Düdelinger LRS – Projektes ist eng mit den Bemühungen der Arbeitsgruppe „*apprentis lecteurs en difficultés*“ am ISERP verflochten.<sup>149</sup> Mit der Einführung der Simsalabim - Fibel verspricht man sich ein Verschwinden der Probleme beim Erwerb der Schriftsprache. Mitte der 90er Jahre nach zehnjähriger Arbeit mit der Fibel stellt sich heraus, daß die Lese- und Rechtschreibprobleme noch nicht in befriedigendem Maße gelöst sind.

Im April 1995 fordert das Unterrichtsministerium das ISERP auf, LRS stärker in Aus- und Fortbildung der Lehrer einzubinden. Der damalige Direktor des ISERP, Georges Wirtgen, ist als zeitweiliger Präsident sowohl der luxemburgischen als auch der europäischen Sektion der International Reading Association ( IRA ) bestens mit der Problematik vertraut. Auf seine Initiative wird im Juni 1995 die Reflexionsgruppe „Lernschwierigkeiten im Bereich des Schriftspracherwerbs“ am ISERP gegründet. Seit September 1995 trifft sich diese Gruppe einmal wöchentlich.

Es geht der LRS – Arbeitsgruppe zunächst darum, sich auf einen grundlegenden Konsens eines Arbeitsansatzes festzulegen. Dabei kommt man schnell zu übereinstimmenden Auffassung, daß man keinen ätiologischen Erklärungsansatz verfolgt, sondern einen ganzheitlichen, multifaktoriellen Erklärungsansatz.<sup>150</sup>

Es stellt sich schnell heraus, daß Lehrer, die im LRS – Bereich tätig werden wollen, nicht ohne einen gesicherten Fundus theoretischen Wissens auskommen. Dem wird in einem ersten Fortbildungskurs Rechnung getragen. Allerdings reicht dieses Wissen allein nicht aus. Seine praktische Umsetzung erfordert eine

---

<sup>149</sup> vgl. Lick 1997, S. 64 - 76

<sup>150</sup> vgl. Punkt 1.2.11

wissenschaftliche Begleitung in einem konkreten Projekt. So wird von September 1996 bis Februar 1997 ein größeres Forschungsprojekt ausgearbeitet. In einigen ausgewählten Gemeinden soll eine Aktion zur Verbesserung des Lese/Schreibunterrichts durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Aktion soll Eltern und Lehrern Beratung angeboten werden, sowie Stützmaßnahmen für die Schüler. Dies soll verbunden werden mit einer Felduntersuchung, die ab September 1997 in drei verschiedenen Gemeinden anlaufen soll.

Neben zeitlichen Problemen, die hier nicht weiter vertieft werden sollen, stellt sich die Frage nach der Eingliederung eines LRS – Projektes in einen institutionellen Kontext. Das Gesetzesprojekt des ISERP enthält eine legale Basis für Forschungsprojekte: „...la section de psychologie et de recherches psycho-pédagogiques et sociales a pour mission de faire des études psycho-pédagogiques à la demande du ministère de l'éducation nationale.“<sup>151</sup>

Diese Aufforderung liegt mittels eines schriftlichen Briefwechsels zwischen der Unterrichtsministerin und dem Direktor des ISERP vor. Eine Unterredung mit dem Direktor der Forschungsabteilung SCRIPT ( Service de la Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogique et Technologique ) stellt klar:

- daß das SCRIPT zwar über begrenzte Mittel verfügt, um ein solches Projekt zu unterstützen;
- daß ein Projekt mit längerfristigen Zielsetzungen, das nicht zeitlich befristet ist, den Rahmen der bislang vom SCRIPT betreuten Projekte sprengt;
- daß das geplante Konzept nur innerhalb einer Hochschuleinrichtung stattfinden könne.

Auch wenn das ISERP nicht die gewünschte Autonomie einer Hochschule hat und ihm die notwendigen Mittel fehlen, erfüllt es Aufträge, die im Hochschulgesetz vom 11. August 1986 genannt werden:

- „- la formation initiale et continue;
- la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats;
- la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technologique;
- la coopération interrégionale, européenne et internationale.“<sup>152</sup>

Somit steht außer Frage, daß trotz der genannten Beschränkungen das ISERP eine gewichtige Rolle im Forschungsprojekt zu spielen haben wird.

Einige Lehrer zeigen sich im Rahmen abgehaltener Fortbildungskurse bereit, beim Projekt mitzuarbeiten. Daraufhin werden zwei Gemeinden gezielt ausgewählt und die Schulinspektoren sichern dem Projekt ihre Unterstützung zu. Insbesondere in Düdelingen wird somit der Stein ins Rollen gebracht. In dieser Gemeinde nimmt die Reflexionsgruppe an einer „réunion de service“ teil, hat eine Unterredung mit der „commission médico-psycho-pédagogique“ sowie ein Treffen mit dem Gemeinderat.

<sup>151</sup> vgl. Mémorial A N° 66 du 16 septembre 1996. Loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur, chapitre III; art. 11

<sup>152</sup> Section 1, Art. 1 de la loi du 11 août 1986 portant réforme de l'enseignement supérieur

Aufgrund des verstärkten Interesses von Lehrerschaft und Gemeinde und mit Zustimmung des Inspektorats wird am 15. September 1998 eine Konvention zwischen dem SCRIPT, dem ISERP und der Stadt Düdelingen für das Schuljahr 1998/99 unterzeichnet, aus der hier die wesentlichen Züge dargestellt werden sollen:

Ziele des Projektes laut Art. 1:

- das LRS – Projekt Düdelingen ist als Pilotprojekt anzusehen, um auf lokaler Ebene das schulische Scheitern zu bekämpfen;
- darüber hinaus sollen Initiativen zur Verbesserung des Schulklimas und der Kooperation gefördert werden;

Objekt der Konvention laut Art. 2:

- die Alphabetisierung in ihrer Komplexität,
- Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb,
- Entwicklung einer verbesserten Unterrichtspraxis,
- Professionalisierung des Lehrerberufs,
- Entwicklung neuer schulischer Strukturen.

Dauer des Projektes laut Art. 3:

Die Konvention umfaßt den Zeitraum vom 15.9.98 bis zum 14.9.99.

Zum 31. Januar 1999 soll das Projekt der nationalen Steuerungsgruppe der Pilotprojekte unterbreitet werden, um eine Verlängerung für 1999-2000 ins Auge zu fassen.

Die Phasen des Schulentwicklungsprozesses laut Art. 4:

- Kontaktaufnahme,
- Bestandsaufnahme und Analyse,
- Planung,
- Umsetzung der Planung,
- Evaluation.

Organisationsstruktur laut Art. 5:

Folgende Gruppen sind am Projekt beteiligt:

- die Düdelinger Lehrerschaft;
- der Projektrat: in diesem sind vertreten:
  - 1) der Bürgermeister der Stadt Düdelingen,
  - 2) ein Vertreter des Unterrichtsministeriums,
  - 3) der Direktor des SCRIPT oder sein Vertreter,
  - 4) der Direktor des ISERP oder sein Vertreter,
  - 5) der zuständige Schulinspektor,
  - 6) der Lehrervertreter,
  - 7) ein Elternbeirat;
- die Koordinierungsgruppe (groupe de coordination): sie umfaßt Vertreter der Düdelinger Lehrerschaft und kann bis zu 12 Mitgliedern umfassen;

- die Gruppe der Teilnehmer des ISEPRP (groupe des intervenants de l'ISERP): sie umfaßt 4 Psychologen und/oder Pädagogen und kann für ihre Zwecke zeitweilig weitere Experten hinzuziehen;
- die Begleitgruppe des SCRIPT (groupe d'accompagnement);
- die Lehrergruppen innerhalb der Schulen (équipes pédagogiques).

Allgemeine Beschreibung der Vorhaben für 98/99 laut Art.6:

- Studie zum Erfolg/Mißerfolg im Lesen und Schreiben ( 4. Schuljahr ),
- Lehrerfortbildung,
- Elterninformation.

Finanzierung laut Art. 7:

- die Stadt Düdelingen kümmert sich um die Finanzierung der schulischen Unterstützungsmaßnahmen;
- SCRIPT und ISERP übernehmen die Kosten für Forschungs- und Fortbildungsmaßnahmen.

Ausstiegs- und Abänderungsklausel laut Art. 8:

Veränderungen oder ein Auflösen der Konvention bedürfen der einvernehmlichen Zustimmung aller Unterzeichnenden.

Gültigkeitsklausel laut Art. 9:

Die Konvention erhält nur Gültigkeit, wenn sie vom Düdelinger Gemeinderat, sowie von den Vertretern des Unterrichtsministeriums und des ISERP gutgeheißen wird.

Streitfallklausel laut Art. 10:

Streitfälle im Rahmen der Konvention werden, wenn möglich einvernehmlich gelöst. Andernfalls entscheidet das Unterrichtsministerium.

Die praktische Umsetzung der Konvention bringt es mit sich, daß die Koordinierungsgruppe, die Arbeitsgruppe des ISERP und die Begleitgruppe des SCRIPT sich in einer Steuerungsgruppe zusammenschließen, die sich jeden Montag morgen am ISERP trifft, um über weitere Schritte zu beraten. Die wichtigsten Maßnahmen, die im Laufe des Jahres 1998/99 geplant sind und durchgeführt werden, sind, ihrer zeitlichen Abfolge entsprechend:

- September – November 1998: eine Studie zum Erfolg / Mißerfolg beim Schriftspracherwerb erstellen. Diese wird anhand verschiedener Tests bei 197 Schülern der 4. Klasse in 12 Klassen und 6 verschiedenen Düdelinger Schulen durchgeführt
- ab Dezember 1998: Auswertung und Diskussion der quantitativen Daten

21. Januar 1999:	Vorstellen des Projektes in einer Pressekonferenz der Düdelinger Gemeinde
März 1999:	Gruppendiskussion und Meinungsaustausch am 2. März 1999 in Düdelingen in Präsenz des Schulinspektors und des Vorstehers des Schulamtes. In der Folge werden während 12 Stunden in Einzelinterviews mit beteiligten Lehrkräften die Resultate für die jeweiligen Klassen besprochen.
29. März 1999:	Vorstellung des ersten Zwischenberichtes vor dem Projektrat
22. Juni 1999:	Vorstellung der Resultate des Jahres 1998/99 für die gesamte Düdelinger Lehrerschaft

## **2.5 Das LRS – Projekt Düdelingen: ein Pilotprojekt**

An dieser Stelle soll auf den Begriff „Pilotprojekt“, der im Rahmen des Düdelinger Forschungsprojektes immer wieder genannt werden wird, eingegangen werden. Der erwähnte Begriff wird vielfach diffus oder verzerrt benutzt. In der Folge soll sich an die Definition der Forschungsstelle SCRIPT des Unterrichtsministeriums gehalten werden.

Das SCRIPT legt genaue Kriterien für die Definition eines Schulprojektes fest:

- Viser clairement un ou plusieurs objectifs prioritaires énumérés ci-dessous :
  1. Améliorer l'apprentissage des langues
  2. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation et d'individualisation pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage
  3. Réaliser une plus grande continuité entre les différents paliers de la scolarité pour mieux gérer la progression des apprentissages
  4. Mettre en oeuvre de nouvelles modalités d'évaluation plus adaptées à l'élève
  5. Informer et impliquer les parents
  6. Intégrer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les activités scolaires générales pour aider les élèves à devenir plus autonomes.
- Présence d'une équipe de projet
- L'analyse de la situation
- Objectifs et finalités
- Calendrier de travail
- Inventaire de ressources existantes
- Autonomie existante et franchises demandées
- Documentation du projet et information des partenaires

- Implication et position des parents
- Avis et accord des autorités :
  - Collège des Bourgmestre et échevins
  - Commission scolaire
  - Inspecteur <sup>153</sup>

Wie die genaue Darstellung der Konvention des Düdelinger Projektes zeigen wird, sind Kriterien wie Verbesserung des Schulerfolgs, Fortbildung für Lehrer, das Verfügen über eine Steuerungsgruppe oder das Akzeptieren einer wissenschaftlichen Begleitung im Düdelinger Projekt gegeben.

Gibt die nationale Steuerungsgruppe des Unterrichtsministeriums desweiteren grünes Licht und erkennt das Schulprojekt an, so gilt es drei Varianten zu unterscheiden:

- das Vorbereitungsprojekt;
- das unter Vertrag genommene Projekt: besonders lokale Initiativen, die die Zustimmung der nationalen Projektgruppe erhalten, werden unter dieser Bezeichnung geführt;
- das nationale Pilotprojekt: Projekte, die wie in Düdelingen in einem Bereich forschen, dessen Erkenntnisse und Schlußfolgerungen auf die nationale Ebene übertragbar sind und eine externe wissenschaftliche Begleitung durch das SCRIPT akzeptieren, erhalten diese Bezeichnung. <sup>154</sup>

Der Begriff Pilotprojekt, so wie er in der Folge verwendet wird, orientiert sich an diesen eng definierten Kriterien.

## 2.6 Theoretische Grundlagen des Schulentwicklungsprozesses und das LRS - Projekt Düdelingen

Ein weiterer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Verbindung der Fördermaßnahmen im LRS-Bereich mit dem institutionellen Schulentwicklungsprozeß. (ISP) Das Ziel dieser Arbeit besteht nicht allein darin aufzuzeigen, worin der aktuelle Kenntnisstand im LRS-Ursachenforschungsbereich liegt, sondern daraus Fördermaßnahmen abzuleiten und kritisch zu bewerten. Das Thema der Arbeit umfaßt jedoch neben der Situation der Migrantenkinder in Bezug auf gestörten Schriftspracherwerb auch den Aspekt dessen, was in der Fachliteratur **Institutioneller Schulentwicklungsprozeß (ISP)** genannt wird.

Die Wichtigkeit dieses Konzeptes soll nun näher erläutert werden. Pädagogische Reformen sind in der Vergangenheit häufig daran gescheitert, daß ihnen ein sogenannter „top-down“ Ansatz zugrunde lag. Ein Experte oder ein Expertengremium arbeitete ein Reformmodell im Auftrag des Unterrichtsministeriums aus, das dann versuchsweise in Pilotklassen ausprobiert wurde mit der Absicht einer späteren Generalisierung.

<sup>153</sup> MENFP 1999, S. 6

<sup>154</sup> vgl. MENFP 1999, S. 5

Häufig scheitern solche Projekte daran, daß mit besserwisserischem Anspruch versucht wird, einer Mehrheit von Eltern und Lehrkräften gegen deren Überzeugung etwas aufzuzwingen. Als gutes Beispiel eines „top-down“ Ansatzes mag der Versuch gewertet werden, die moderne Mengenlehre Anfang der 70er Jahre flächendeckend in Luxemburg einzuführen. Dieses Unterfangen war aufgrund der geringen Resonanz bei Eltern und Lehrkräften zum Scheitern verurteilt.

Seit gut zwanzig Jahren ist sich dann vom „top-down“ Ansatz distanziert worden. Pädagogische Reformen sollen, wenn sie dauerhaft Erfolg haben wollen, nicht von oben herab aufgezwungen werden, sondern müssen aus einem gemeinsamen Anstoß aller Beteiligten zustande kommen. Dieses völlig neue Konzept ist eng verbunden mit einem ebenfalls neuen Ansatz von **Organisationsentwicklung**, der in der Folge ebenfalls dargestellt werden soll. Nicht mehr das bürokratische Organisationsmodell soll grundlegend sein, sondern ein horizontales, das Hierarchien abbaut und auf Kooperation bei Entscheidungen setzt. Diese Zielsetzungen sind im Institutionellen Schulentwicklungsprozeß verschmolzen, der nun in seinen Strukturen und Zielsetzungen näher beleuchtet werden soll.

Das Düdelinger LRS-Projekt will nicht nur Hilfen anbieten. Es geht auch darum, die Schule selbst so umzugestalten, daß sie zu einer „problem-solving school“ wird, die ihre Eigenkompetenz stärkt und sich nach und nach von der Abhängigkeit externer Berater und Experten befreit. In der Folge geht der Institutionelle Schulentwicklungsprozeß ( ISP ) von folgenden Grundannahmen aus:<sup>155</sup>

- die einzelne Schule ist der Ort der Veränderung;
- die Schule als Motor: die Schule muß sich für den Veränderungsprozeß verantwortlich fühlen;
- subjektive und objektive Wirklichkeit: Verhaltensänderungen basieren auf der Interpretation der Wirklichkeit.

Daten besitzen sicherlich eine objektive Wirklichkeit, von besonderer Bedeutung ist jedoch, was sie für die einzelnen Akteure des ISP bedeuten;

- Veränderung als Kooperation: das Ziel des ISP besteht darin, die Problemlösefähigkeit der Schule zu stärken.

Diese Veränderungen verlangen eine Partizipation auf breiter Basis.

- Konflikte sollen als Chance zur Veränderung wahrgenommen werden;
- Prozeß- und Programmziele: die Rolle von externen Beratern besteht darin, einen klaren und produktiven Entscheidungsfindungsprozeß in der Schule stattfinden zu lassen. Alternativen sollen berücksichtigt, relevante Daten verbreitet und verstanden werden. Diese Ziele sind Metaziele, auch noch Prozeß- oder Programmziele genannt;
- Effektivität ist situationsbedingt: Was in der einen Schule Erfolg nach sich zog, muß nicht auf andere Schulen übertragbar sein. In solch komplexen

---

<sup>155</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 40 - 44

Institutionen wie pädagogischen Einrichtungen ist Effektivität nur in einem Zusammenspiel von günstigen situationellen Faktoren erreichbar;

- Handlungsfreiheit: manche Schulleiter oder Kollegien fühlen sich durch eine hierarchische Bürokratie eingeengt. In Wahrheit besitzen Schulen eine größere Handlungsfreiheit als angenommen: die meisten sind unabhängiger als sie denken;
- Zusammenspiel von Planung und Ausführung: die Trennung von Planung und Ausführung wird nicht nur undemokratisch, sondern auch als unzuweckmäßig empfunden;
- Schulen können lernen: die Schulmitglieder lernen nicht nur allein, sondern die Schule kann auch als Organisation lernen. Durch den ISP kommt es zu einem „Meta-Lernen“, das der Schule hilft, eine effektive Organisation für das Lernen zu werden.

Die eben beschriebenen Grundannahmen des ISP schlagen sich in einem Phasenmodell des Schulentwicklungsprozesses nieder, das wie folgt gegliedert ist:<sup>156</sup>

- Initiation und Einstieg
- gemeinsame Diagnose
- Datensammlung
- Zielvereinbarung und Prioritätensetzung
- Maßnahmen bzw. Projektplanung
- Evaluation.

Der ISP beginnt mit einer Schulberatung, die die Bedürfnisse der einzelnen Schule zum Ausgangspunkt macht. Dabei wird Schulentwicklung als Spiralprozeß verstanden, der von der Artikulation interner Bedürfnisse ausgehend, Phasen der Rückmeldung und des Wandels durchläuft und schließlich auf eine Institutionalisierung des Erreichten hinausläuft.<sup>157</sup>

Es ist nun wichtig auf die Rollen der einzelnen Akteure im ISP näher einzugehen. Dalin u.a. sehen sogenannte „Schulentwicklungsmoderatoren“ in der zentralen Rolle der Koordination aller Mitwirkenden. Sie sollen zur gleichen Zeit Ressourcen- und Prozeßrolle ausfüllen und müssen von den Klienten als Hilfe wahrgenommen werden.

Auf den luxemburgischen Kontext bezogen, kann man den Schulentwicklungsmoderatoren noch am ehesten als „chef de projet“ eines „projet d'école“ ansehen. Im Rahmen eines „projet d'école“ würde der Schulentwicklungsmoderator Rückgriff auf luxemburgische und ausländische Experten im Rahmen eines Schulprojektes zurückgreifen und somit die Ressourcenrolle ausfüllen. Weiterführend wäre die Prozeßrolle, wobei es im

<sup>156</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 46 - 48

<sup>157</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 50 - 55

beschriebenen Rahmen vor allem darum geht, das Projekt zu planen und voranzutreiben.<sup>158</sup>

Darüber hinaus ist es von Bedeutung, über eine Steuerungsgruppe zu verfügen, der der Schulentwicklungsmoderator angehört. In ihr kann ebenfalls die Schulleitung vertreten sein unter der Bedingung, daß sie sich auf die Rolle des teilnehmenden Beobachters beschränkt. Dalin u.a. bemerken, die Schulleitung betreffend, daß es sich bei der Definition ihrer Rolle im ISP um einen schwierigen Spagat zwischen zu weitgehender Einwirkung und völligem Ausblenden dieser Person(en) handelt. Am besten gelänge die Mitwirkung der Schulleitung im ISP dadurch, daß sie den Prozeß als Außenstehende (teilnehmende Beobachtung) begleite und die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt.<sup>159</sup> Da die luxemburgischen Grundschulen das System des Schulleiters nicht kennen, erübrigt es sich in diesem Kontext weiter auf die Diskussion um die Schulleiterrolle einzugehen. Die Frage nach der Bedeutung der Mitwirkung anderer „Schulmitwirkungsgruppen“ wie der Elternschaft oder Schüler(innen) dürfte sich im Grundschulkontext auf die Eltern beschränken. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn wie im Kontext des Düdelinger LRS-Projektes die Adressaten Problemschüler sind. Faktisch hat sich trotz Zusicherung von Mitsprachemöglichkeiten der Eltern am geringen Einfluß letzterer wenig geändert. Es ist anzunehmen, daß sich zunächst die Elternmitwirkung auf eine positive Stellungnahme zum besprochenen Projekt beschränken wird.

Schließlich ist es die Rolle der Schulaufsicht, Anregungen und Anstöße im Rahmen eines ISP zu geben. Aus ihrer Distanz gegenüber der Schule erwächst die Möglichkeit, sich als kritischer Beobachter zu zeigen, der auf Probleme aufmerksam machen kann und Lösungsanstöße geben kann. Darüber hinaus benötigt der ISP auch die formale Zustimmung der Schulaufsicht. Im LRS-Projekt sind beide genannten Bedingungen erfüllt.<sup>160</sup>

Nachdem nun die Phasen des ISP sowie die Rollen der verschiedenen Teilnehmer dargestellt worden sind, geht es darum aufzuzeigen, welche Ansätze von Schulentwicklung denkbar sind.

Dalin u.a. unterscheiden den problemorientierten, den auftragsorientierten und den institutionsorientierten Ansatz und schlagen ein eigenes Diagnose-Instrument, den GIL (Guide to Institutional Learning) vor.

Beim problemorientierten Ansatz wird von einem offensichtlichen Problem, wie im Falle Düdelingens mit der LRS-Problematik ausgegangen. Da er sich an einem konkreten Problem der Schule orientiert, ist es relativ leicht, Vertrauen zu gewinnen und Ressourcen der Schule zu mobilisieren.<sup>161</sup> Dieser Ansatz zeigt jedoch dort seine Schwächen, wo der (die) Schulentwicklungsmoderator(en) von

---

<sup>158</sup> vgl. a.a.O., S. 71

<sup>159</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 74

<sup>160</sup> vgl. a.a.O., S. 76

<sup>161</sup> vgl. a.a.O., S. 89

Beginn an von Auffassungen eines primären Klienten abhängig sind. Hinzu kommen Fragen nach einer ausreichenden Datenbasis und der Qualitätskontrolle der vorhandenen Daten.<sup>162</sup>

Um einen auftragsorientierten Ansatz handelt es sich dann, wenn neue Richtlinien und Lehrpläne angewandt werden sollen oder neue Programme entwickelt werden. Bei diesem Ansatz entsteht das Problem, daß die Berater häufig mit einer ausschließlichen Expertenrolle befaßt sind, was ihre Teilnahme am Entwicklungsprozeß erschwert. Darüber hinaus kann es zu einem „Suchen in der Dunkelheit“ kommen, weil wirkliche Probleme ausgeblendet werden. Schließlich gibt es ein breites Spektrum von Möglichkeiten, nur die „harmlosen“ Daten zu erheben.<sup>163</sup>

Wie schon in der Bezeichnung „institutionsorientiert“ anklingt, bezieht sich dieser Ansatz auf die Institution Schule als Ganzes. Hierbei arbeitet die Steuerungsgruppe einen Diagnosefragebogen durch, der die Diskrepanz zwischen dem erwünschten und dem tatsächlichen Zustand aufzeigt. Brauchbare Diagnosefragebögen sollen ein ziemlich umfangreiches Bild solcher „Problemsituationen“ bieten. Problemformulierungen können anhand der Datenanalyse untermauert werden. Sie werden in Zusammenarbeit von Steuerungsgruppe und Kollegium ausformuliert. Die so entstandene „Bedürfnisstellung“ wird Grundlage von „Aktionsplanungen“, die zu einem „Entwicklungsplan“ führen. Hauptstärke eines solchen institutionsorientierten Ansatzes ist der Rückgriff auf eine möglichst breite Datenbasis, wie dies im Düdelinger Projekt der Fall ist.

Jedoch gilt es auch einige kritische Anmerkungen zu machen. Für begrenzte Problemstellungen läßt sich fragen, ob es sich nicht um ein „zu großes Netz für kleine Fische“ handelt. Hinzu kommt, daß die Menge von Daten ein Kollegium überfordern kann, wenn sie nicht genügend überarbeitet werden und in qualifizierter Weise vorgestellt werden.<sup>164</sup>

Die von Dalin gegründete IMTEC ( International Movement towards Educational Change ) arbeitete das schon besprochenen Diagnose – Instrument GIL aus. Dieser Diagnosefragebogen umfaßt die zehn Kategorien Werte und Ziele, Unterrichtspraxis, Arbeitsklima, Normen und Erwartungen, Leitung, Entscheidungsprozesse, Einfluß und Kontrolle, Veränderungen in der Schule, Zeit für Arbeitsaufgaben, Belohnung. Da er aufgrund seiner Komplexität und Bandbreite der Kategorien nicht auf das LRS-Projekt in der Anfangsphase anwendbar ist, scheidet et als Erhebungsinstrument aus.

Der dargestellte Untersuchungsansatz des Düdelinger LRS-Projektes bewegt sich zwischen einem problemorientierten und einem institutionsorientierten Konzept. Die schon vielfach erwähnte hohe Mißerfolgsquote stellt das zu lösende Problem dar. Die beschriebene Datenerhebung ermöglicht allerdings das

<sup>162</sup> vgl. a.a.O., S. 87 - 89

<sup>163</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 92

<sup>164</sup> vgl. a.a.O., S. 95

Zustandekommen einer derart breiten Datenbasis, daß sich daraus auch Schlüsse auf die Unterrichtspraxis und das Funktionieren der Institution Schule ergeben. Die mit dem Ausdruck "zu großes Netz für kleine Fische" beschriebene Problematik der Datenfülle hat die Steuerungsgruppe durch EDV-Auswertung mit anschließender Darstellung und Diskussion mit den teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Mitgliedern des Kollegiums gelöst. Es handelt sich also in wesentlichen Aspekten wie der Reflexion über die Unterrichtspraxis und den Schlußfolgerungen für die Schule als Institution um ein Forschungskonzept auf dem Weg zum institutionsorientierten Ansatz.

Jeder Schulentwicklungsprozeß beginnt mit einer Festlegung der Ziele der Schulen. Wolfgang Klafki<sup>165</sup> hält fest, daß pädagogische Ziele reflexiv sind und nicht widerspruchsfrei. Als Beispiel eines solchen reflexiven Ziels kann man die „Erziehung zur Mündigkeit“ angeben. Es kommt verschärfend hinzu, daß pädagogische Ziele nicht widerspruchsfrei sind. Die Förderung von Schülern ist normalerweise mit ihrem Gegenteil, der Auslese, verbunden. So mag ein Lehrer, der begabte Schüler besonders fördert, zur gleichen Zeit eine verschärfte Auslese betreiben. Förderung und Auslese bilden also eine widersprüchliche, aber unaufhebbare Einheit, die es in der Balance zu halten gilt.<sup>166</sup> Im Falle des Dündelinger Projekts stellt sich die von Dalin angesprochene Frage „Was ist eine gute Schule?“ in einer etwas anderen Form.<sup>167</sup>

Das spezifische Ziel der Schule ist in Verbindung mit der im Anschluß an das Kolloquium „Pour une école de la réussite“ gezogenen Schlußfolgerung des Kampfes gegen hohe Mißerfolgsquoten, insbesondere bei Migrantenkindern, zu sehen. Demnach stehen die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, die sehr häufig am Anfang des Schulversagens stehen, in direkter Verbindung mit dem genannten Ziel einer „guten Schule“. „Gute Schule“ wäre folglich eine schulpädagogische Institution, der es gelänge, die hohe Mißerfolgsquote zu senken. Was ein genauer Indikator eines deutlichen Absenkens ist, muß im Verlauf des ISP festgelegt werden.

Genau hier am Punkt der Präzisierung einer zu allgemein gehaltenen Zielformulierung setzt Dalin an. Er empfiehlt anstatt einer im klassischen Bürokatienmodell beschriebenen strikten Trennung von Ziel und Mittel, die „Ziele über die Mittel zu klären.“<sup>168</sup> In diesem Kontext heißt das, sich auf die Mittel zu besinnen, die der Schule zur Verfügung stehen und die jene verwenden möchte, um bestimmte Ziele zu erreichen.

In einer weiteren Phase bedeutet dies, daß längerfristig über Inhalte, Lernformen und die Kooperation der Lehrer und Lehrerinnen neu nachgedacht werden muß. Fleischer-Bickmann hebt in diesem Sinne vier Gesichtspunkte hervor:<sup>169</sup>

„1. Wesentliche Teile curricularer Entwicklungsarbeit und curricularer

<sup>165</sup> vgl. Klafki 1989, In: Röhrs, Scheuerl

<sup>166</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 128 -129

<sup>167</sup> vgl. a.a.O., S. 129 -134

<sup>168</sup> vgl. a.a.O., S. 138

<sup>169</sup> vgl. Fleischer-Bickmann 1994, S. 3 In: Dalin 1996, S. 144

Entscheidungen werden an die einzelne Schule delegiert.

2. Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit wird stark betont, so daß zwischen den staatlichen Rahmenplan und die individuelle Unterrichtsvorbereitung der schuleigene Lehrplan als systemische Vermittlungsebene tritt.
3. Es handelt sich um schuleigene Lehrpläne, d.h. der Lehrplan der Schule spiegelt das pädagogische Profil einer Schule wider und ist zugleich wesentliches Teilelement des Schulprofils. Im schuleigenen Lehrplan werden die schulbezogenen Antworten auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die unterschiedlichen Umweltbedingungen einer Schule formuliert.
4. Schuleigene Lehrplanarbeit stellt neue Anforderungen an die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Kooperative Arbeitsformen und neue Formen der Institutionalisierung und der Unterstützung des pädagogischen Diskurses werden daher nötig.“

Fernziel soll ein sogenanntes „**Schulprogramm**“ sein, das die „Gesamtheit der bewußten Planung von curricularen und extracurricularen Tätigkeiten und Ereignissen einer Schule umfaßt.“<sup>170</sup> Die Konsequenzen dieser Zielsetzungen im Rahmen eines ISP sind so weitreichend, daß sie nicht nur Inhalte und Arbeitsformen, sondern auch Lern- und Unterrichtsorganisation betreffen. Es soll jedoch an dieser Stelle keine vertiefende Diskussion über mögliche tiefgreifende Umwälzungen der Unterrichtsorganisation geführt werden, da dies erst in späteren Kapiteln vorgesehen ist. Was das Projektmanagement an sich betrifft, formulieren Berger/Borkel (1989 ) folgende zehn Voraussetzungen für einen Erfolg:

- klarer Projektauftrag,
- Benennen eines Projektleiters, einer Projektleiterin,
- Festlegung der externen Fachleute,
- Bestimmen eines Ansprechpartners in der Schulleitung,
- Erstellen eines Zeitplans,
- Klärung der Informations- und Entscheidungsabläufe,
- Planung der notwendigen Kontrollen,
- Rückkopplung an die im Projekt arbeitenden Lehrkräfte über den Erfolg ihrer Arbeit,
- Projektevaluation.<sup>171</sup>

Die letzte Phase der ISP, nämlich der Übergang zur Problemlöseschule, dürfte als der schwierigste Teil des Entwicklungsprozesses anzusehen sein. Es sollte vorab bemerkt werden, daß es sich hierbei um ein Entwicklungsideal handelt:

„Eine ideale Problemlöseschule verfügt über Strukturen und Verfahren, um einen Veränderungsprozeß zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Sie besitzt Personal mit einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den

<sup>170</sup> vgl. Dalin 1996, S. 144

<sup>171</sup> vgl. Berger/Borkel, Zit. n. Dalin u.a. 1996, S. 221 - 222

erforderlichen Entwicklungsprozess zu bewältigen, und sie hat Normen und Werte, die diese Bemühungen untermauern.“<sup>172</sup>

Auf das Düdelinger Schulentwicklungsprojekt bezogen bedeutet dies, daß man erst am Anfang eines Prozesses steht. Wie nahe man dem Entwicklungsziel einer „problem-solving school“ kommen kann, wird sich erst im weiteren Verlauf des Projektes zeigen.

Welche sind nun die theoretischen Grundlagen der Institutionalisierung und der Evaluation eines Schulentwicklungsprojektes?

Das vom Unterrichtsministerium ausgearbeitete Konzeptpapier zu den „projets d'école“ unterscheidet, wie schon dargestellt, die Phasen des „projet de préparation“, „projet sous contrat“ und des „projet-pilote“. Ein „projet de préparation“ bezieht sich auf die Ausarbeitungsphase des Projektes, das „projet sous contrat“ dürfte als Implementierungsphase angesehen werden. Institutionalisierung im Sinne des ISP bedeutet die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die Erstellung eines Schulprogrammes, eine schuleigene Fortbildungsplanung. Die erstgenannte Bedingung ist im Rahmen des Düdelinger Projekts schon erfüllt. Darüber hinaus bedeutet Institutionalisierung aber auch im Sinne des Unterrichtsministeriums, daß die Resultate von Schulprojekten auf Landesebene übertragbar sind.

Was die Rollen in einem institutionalisierten Schulentwicklungsprozess anbetrifft, so sind neben der Durchführung eines alljährlichen Schulbeurteilungsprozesses, der Existenz ständiger Projektgruppen, der Notwendigkeit kooperativer Planung und dem Anbieten von Fortbildungsprogrammen vor allem der Aufbau eines Systems der Supervision von zentraler Bedeutung.<sup>173</sup>

Nach Dalin u.a. sind die Ziele der Arbeitsgruppensupervision folgende:

- systematische Überprüfung der eigenen Arbeit;
- Ideen und Denkanstöße von anderen erhalten;
- Lernen durch Einblick in die Arbeit anderer;
- Lernen, andere zu beraten.<sup>174</sup>

Dabei ist folgendes zu beachten:

- Gruppengröße: die ideale Gruppengröße einer selbstgesteuerten Supervisionsgruppe liegt zwischen vier und zehn Teilnehmern;
- es sind Treffen im Abstand von vier bis acht Wochen erforderlich;
- klinische Supervision: Beobachtung der eigenen Praxis durch andere Kollegen;
- Feldkompetenz der ISP-Supervisoren;
- kollegiale Beratung unter Lehrern;
- Coaching: Lehrer und Lehrerinnen werden von einem Berater unterstützt.<sup>175</sup>

<sup>172</sup> Dalin u.a. 1996, S. 238

<sup>173</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 270 -271

<sup>174</sup> vgl. a.a.O., S. 272

<sup>175</sup> vgl. Dalin u.a. 1996, S. 277 -279

Es wird sich im Laufe des ISP zeigen, welche der hier vorgeschlagenen Maßnahmen das Düdelinger Kollegium bereit ist, mitzutragen. Ein Schwerpunkt dürfte aber zweifellos auf dem Feld des Coaching liegen.

Die Evaluation eines ISP dürfte sicher der schwierigste Teil des gesamten Prozesses sein. Eine interne Evaluation des ISP durch die beteiligten Lehrer in Form von verpflichtenden Berichten an die Steuerungsgruppe und die Schulaufsicht würde mit Sicherheit den gravierenden Nachteil geschönter oder erwünschter Berichte nach sich ziehen. Da in Düdelingen keine Praxis des regelmäßigen Berichteschreibens besteht, ist es ratsam von solchen Vorstellungen abzusehen.

Eine externe Evaluation kommt in diesem Rahmen einer Evaluation durch die Steuerungsgruppe gleich. Auch wenn sich die Frage eines verlässlichen Indikators für Erfolg nach wie vor stellt, dürfte auch die Steuerungsgruppe nicht umhin kommen, die Schülerleistungen in Form der Zensuren als Hauptkriterium zu benutzen. Obwohl Ingenkamps „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ nach wie vor im Raum steht, ist es insbesondere bei gestörtem Schriftspracherwerb unverzichtbar, Fortschritte an solch quantifizierbaren Daten wie Noten in Zensuren zu messen. Zur Vervollständigung des Bildes können qualitative Daten, wie Interviews mit den betroffenen Schülern, ihren Lehrern und eventuell unterstützenden Personen herangezogen werden.

Es steht sicher fest, daß die sich Evaluation der Fortschritte der Praxis der Notengebung nicht entziehen kann. Jedoch sollte auch der im Laufe der Förderung erfolgte Teil des Lernerfolgs, der sich noch nicht unbedingt in deutlich besseren Noten niederschlägt, mit einbezogen werden. So sind auch schwieriger meßbare persönliche Komponenten wie Selbstwertgefühl, Schulangst als Teil eines Indikators anzusehen.

## **2.7 Das Forschungsdesign**

Umfangreiche Forschungsprojekte wie das Düdelinger LRS-Projekt bedürfen eines klar dargelegten und begründeten Forschungs- und Evaluationsdesigns. In den nun folgenden Kapiteln ( 2.7-2.9 ) sollen die Probleme bei der Ausarbeitung des Designs erörtert werden, die Evaluation des Projektes sowie die aufzustellenden Evaluationskriterien diskutiert und begründet werden.

Der von Düdelinger Lehrkräften festgestellte Handlungsbedarf im Bereich des Lese- und Schriftspracherwerbs braucht nicht erneut begründet zu werden. Die Lektüre der jährlich verfaßten Abschlußberichte der CMPP locale liefert genügend Aufschluß über die Aktualität des Themas. Zwecks Erfassen der tatsächlichen Schwierigkeiten im Bereich des Lese- und Schriftspracherwerbs wurden sämtliche Schüler der 4. Klassen aus Düdelingen in Tests erfaßt. Diese, an die Vorgehensweise der Wiener Längsschnitt-Studien angelehnte Erhebungsmethode basiert auf folgenden Tests:

- Rechtschreibtest
- Leseverständnistest
- Intelligenztest
- Tests im emotionalen Bereich ( Streß, Angstvermeidung ).

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll näher auf die in der Survey-Studie verwendeten Tests und auf die dabei auftauchenden Probleme eingegangen werden. Es stellt sich die Frage der Auswertung der Daten der Studie. In einer ersten Phase werden statistische Auswertungen vorgenommen. Diese sind zunächst beschreibend, da sie die Ergebnisse der verschiedenen Subtests zusammenfassen. Eine Aufschlüsselung nach Nationalität, Bildungs- oder sozio-ökonomischer Zugehörigkeit der Probanden ist möglich. Da die Aussagekraft dieser Resultate begrenzt bleibt, wird das Heranziehen von faktorenanalytischen Methoden zwecks der Überprüfung beziehungsweise Falsifizierung einer Nullhypothese unumgänglich. Es wird sich von der Survey-Studie eine Einengung und genauere Beschreibung identifizierbarer Problemschüler und Problemgruppen versprochen. An dieser Stelle stößt der bislang verwendete quantifizierend-objektivistische Ansatz an seine Grenzen. Es dürften im Kontext des LRS-Projektes folgende Kritikpunkte zurückbehalten werden:

- durch den die Naturwissenschaft zum Vorbild nehmenden quantitativen Forschungsansatz wird das Subjekt zum Objekt. Es steht nicht mehr das persönliche Schicksal und der schulische Leidensweg eines Schülers mit schwerwiegenden Rechtschreibproblemen im Vordergrund, sondern diese Schüler riskieren zu reinen Datenlieferanten zu werden;<sup>176</sup>
- die Forscherperspektive kann zum „Oktroy“ werden. Ein quantifizierendes Vorgehen nach einer naturwissenschaftlich orientierten Methodologie setzt voraus, daß der Forscher vor Untersuchung des sozialen Feldes Hypothesen formuliert hat, die er mit der empirischen Erhebung testen möchte. Die Diskussion darüber, was aus der Perspektive des Betroffenen sinnvoll ist, findet nicht statt.<sup>177</sup> Dies soll am Beispiel der bei der Auswertung statistischer Daten aufgestellten Nullhypothese deutlich gemacht werden.<sup>178</sup>

Es wird im Laufe der statistischen Auswertung und im Anschluß an den milieutheoretischen Ansatz Bernsteins zum Schulversagen aus forschungstheoretischer Hinsicht von Bedeutung sein, den Zusammenhang zwischen Bildungsstatus der Eltern, sozioökonomischer Lage der Eltern, Nationalität, Intelligenz und durch den General Literacy Factor verdeutlichten Schulleistungen deutlich zu machen. Aus diesem Grund lautet die zu falsifizierende **Nullhypothese**, diesen Zusammenhang auszuschließen.

<sup>176</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 15

<sup>177</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 16

<sup>178</sup> vgl. Wottawa 1998, S. 136

Ein von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betroffenes Kind, das vom Nichtversetztwerden bedroht ist, wird es jedoch wenig interessieren, ob seine Probleme sprach-, milieu- oder intelligenzbedingt sind oder welcher Faktor hierbei besonders wichtig ist. Es wird ihm in erster Linie auf mögliche Hilfestellungen ankommen.<sup>179</sup>

Aus diesen Gründen werden die auf faktorenanalytischer Basis zu erstellenden statistischen Aussagen durch Verfahren der qualitativen Sozialforschung ergänzt werden müssen. Die sich philosophisch auf die Hermeneutik Gadamers und die Phänomenologie Husserls gründende qualitative Sozialforschung<sup>180</sup> wendet folgende zentralen Prinzipien an:

- Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation, den im einzelnen anzuwendenden Methoden.

Als Konsequenz aus dieser Haltung der Offenheit ergibt sich, daß es sich nicht um ein hypothesenprüfendes, sondern um ein hypothesengenerierendes Verfahren handelt. Die Hypothesen sollen nach Glaser und Strauss erst auf der Grundlage der im Forschungsprozeß erhobenen Daten entwickelt werden, und nicht, wie in der quantitativen Sozialforschung üblich, als vorab formulierte Hypothesen auf der Grundlage der Daten empirisch überprüft werden. Eine solche Vorgehensweise würde in Bezug auf das Düdelinger LRS-Projekt bedeuten, daß anstatt statistischer Auswertungen eine Vielzahl von Einzelanalysen als Grundlage des Forschungsprozesses herangezogen werden müßten. Da es aus Gründen der Ökonomie bei fast zweihundert Schülern schwer möglich ist, eine solche Datengewinnung zu betreiben, bleibt der Rückgriff auf die Statistik unausweichlich.

Weitere Prinzipien der qualitativen Sozialforschung sind:

- Beachten der Regeln der Kommunikation im Forschungsprozeß;
- der Prozeßcharakter;
- die Reflexivität;
- Explikation der einzelnen Untersuchungsschritte, um den kommunikativen Nachvollzug zu ermöglichen;
- Flexibilität im gesamten Forschungsprozeß.<sup>181</sup>

Es soll im folgenden zu keinen längeren Ausführungen über die Grundlagen qualitativer Erhebungsinstrumente kommen, da dieser theoretische Beitrag für die vorliegende Arbeit irrelevant wäre. Hierzu soll nur angemerkt werden, daß die Methoden der Auswertung, der Analyse und der Interpretation in der qualitativen Sozialforschung nicht systematisch und generalistisch entwickelt sind. Die entwickelten Auswertungsverfahren reichen von der sehr weit gefaßten

---

<sup>179</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 16-17

<sup>180</sup> vgl. a.a.O., S. 21

<sup>181</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 30

Explication ( nach Barton/Lazarsfeld ) über inhaltsanalytische Techniken bis zur Konversationsanalyse und objektiver Hermeneutik.<sup>182</sup>

Es wurde bereits begründet, weshalb der Rückgriff auf quantitative Daten im LRS-Projekt nicht ausreicht. Zum besseren Verständnis der Problemsituation wird auf folgende qualitativen Erhebungstechniken zurückgegriffen:

- a) Gruppendiskussion der ersten Resultate,
- b) Einzelinterviews mit den Lehrern der 4. Klasse,
- c) Einzelfallanalysen.

### a) Gruppendiskussion

Lamnek<sup>183</sup> definiert die Gruppendiskussion als ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Anleitung eines Moderators unter Labor-Bedingungen. Er unterscheidet zwischen:

- einer vermittelnden Gruppendiskussion, die der Inszenierung von Gruppenprozessen dient, um Einstellungs- oder Bewußtseinsänderungen zu initiieren;
- einer ermittelnden Gruppendiskussion, die Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand der Diskussion macht;
- der Gruppendiskussion als spezifische Befragungsmethode: ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion .<sup>184</sup>

Durch ihre Offenheit, Flexibilität und Alltagsnähe entspricht sie weitgehend den methodologischen Prämissen des qualitativen Paradigmas. Desweiteren eignet sie sich dazu, gruppensdynamische Prozesse zu studieren. Auch sind die Erkenntnisse realitätsgerechter, weil die Einstellungen in natürlicheren Situationen erhoben werden als im bilateralen Interview. Die bekannten Nachteile sind meistens mit den Kriterien quantitativer Datenerhebung in Verbindung zu bringen. Hierunter versteht man Ausfälle, Verweigerer, sowie eine unvollständige Datenmatrix.<sup>185</sup>

Was nun die praktische Umsetzung der Aufzeichnungskriterien anbelangt, sollen zur Datenerfassung zumindest eines, im Optimalfall alle vier der folgenden Elemente verwendet werden:

- Audioaufzeichnung,
- Videoaufzeichnung,
- Mitschrift wichtiger Sachverhalte,
- Transkription.<sup>186</sup>

Es sei hierzu allerdings angemerkt, daß eine Audioaufzeichnung vorgesehen ist, auf eine Videoaufzeichnung allerdings aus Gründen einer möglichen Irritierbarkeit der Teilnehmer verzichtet wird. Die Mitschrift wichtiger Sachverhalte ist vorgesehen, eine Transkription scheidet wegen des zu

<sup>182</sup> vgl. a.a.O., S. 217

<sup>183</sup> vgl. Lamnek 1998, S. 34

<sup>184</sup> vgl. ebd.

<sup>185</sup> vgl. Lamnek 1998, S. 78-79

<sup>186</sup> vgl. a.a.O., S. 155- 156

erwartenden hohen Arbeitsaufwands zunächst aus, kann aber zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden.

### b) Einzelinterviews

Die Gruppendiskussion erlaubt, erste Stellungnahmen der betroffenen Lehrer zur Problemsituation, dem bekannten Kontext und zu ersten Lösungsversuchen einzufangen. Dies genügt jedoch nicht als Einblick, bestenfalls als Überblick, welche Reaktionen der Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse hervorruft. So soll jedem Lehrer Gelegenheit gegeben werden, sich zu den Resultaten seiner Klasse genauer zu äußern. Am besten scheint sich dazu ein halbstandardisiertes Interview als spezifische Weiterentwicklung des Leitfadenterviews zur Rekonstruktion subjektiver Theorien zu eignen. Unter subjektiven Theorien versteht man hierbei, daß der Interviewpartner über einen komplexen Wissensbestand zum Thema der Untersuchung verfügt. Es handelt sich bei diesem Wissensbestand um explizit-verfügbare Annahmen, die der Interviewpartner spontan auf offene Fragen äußern kann und implizite Annahmen, für deren Artikulation er durch offene Fragen unterstützt werden kann.<sup>187</sup>

Ergänzend werden theoriegeleitete, hypothesengerichtete Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind und auf den theoretischen Annahmen des Forschers beruhen ( z.B. Sehen Sie Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eher milieubedingt oder durch schlechten Unterricht verursacht ? ).

Durch einen dritten Fragetyp, die Konfrontationsfragen, werden im Laufe des Gesprächs vom Interviewten entwickelte Annahmen mit vom Interviewer entwickelten Alternativen verglichen.<sup>188</sup>

Auf ein erneutes Aufarbeiten des im Interview Erfassten nach einer Transkription mittels der Struktur-lege-Technik ( Verwendung von Kärtchen zwecks besserer Darstellung des Gesagten ) muß hier aus zeitlichen Gründen verzichtet werden. Diese Methode zeigt dort ihre Grenze, wo biographische Elemente oder unbewußte Anteile des Handelns wie Halo-, Primacy-Effekte oder die self-fulfilling prophecy mit einfließen.<sup>189</sup>

Auf das Design des LRS-Projektes bezogen bedeutet dies, daß es mittels dieser Interviewtechnik zwar gelingen kann, die Einstellungen der betroffenen Lehrer zum Abschneiden ihrer Schüler in den jeweiligen Tests zu erfassen, man jedoch keine Aussagen darüber machen kann, in wieweit die Beurteilungen durch biographische und psychologische Effekte bei den betroffenen Lehrern bedingt sind.

---

<sup>187</sup> vgl. Flick 1995, S. 99-100

<sup>188</sup> vgl. a.a.O., S. 100

<sup>189</sup> vgl. Flick 1995, S. 105

### c) Einzelfallanalyse

Obwohl die Einzelinterviews und Protokolle der Gruppendiskussionen ein gutes Bild von der Wahrnehmung der Problemschüler durch ihre Lehrer ergeben, bleibt der Kritikpunkt der Fremdwahrnehmung nach dem Gebrauch dieser Verfahren bestehen. Wie sich die Probleme im Lese- und Schreiblernprozeß bei den Betroffenen äußern bedarf einer ausführlichen Einzelfallanalyse. Indem dieser Ziel angestrebt wird, geht es statt der statistischen Repräsentativität um das Typische; dies schließt Formen der Typenbildung ( Idealtypen, Extremtypen, etc. ) ein.<sup>190</sup>

Dies bedingt eine Entscheidung gegen den Zufall und für eine theoretisch-systematische Auswahl. Generalisierung soll durch typische Fälle und nicht durch viele zufällige Fälle ermöglicht werden; dies bedeutet Typenbildung im Sinne von Repräsentanz ( nicht Repräsentativität im statistischen Sinne ).

Kudera schlußfolgert, daß im Falle einer Generalisierung in der quantitativen Forschung verallgemeinert wird durch einen bedingten Rückschluß vom Teil aufs Ganze, im Falle qualitativer Forschung „durch Abstraktion aufs Wesentliche“.<sup>191</sup> Auf das Forschungsdesign des LRS-Projektes übertragen bedeutet dies, daß Einzelfallstudien mit dem Ziel der Typenbildung unbedingt herangezogen werden müssen, um das Bild zu vervollständigen und Verzerrungen zu vermeiden. Analysiert werden sollen nun aber nicht Fälle, die einer klassischen Legasthenie-Definition entsprechen wie beispielsweise IQ>80 und gute Rechenresultate bei gleichzeitigen Lese- und Rechtschreibproblemen. Es geht vielmehr darum, charakteristische Fälle von Migrantenkinder näher zu beleuchten, deren Resultate im schriftsprachlichen Bereich zu wünschen übrig lassen. In die Einzelfallstudien mit einfließen könnten ebenfalls bislang vernachlässigte biographische Aspekte wie die bisherige Leselerngeschichte oder der familiäre Kontext.

Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, daß die durchgeführte Gruppendiskussion zum Zwecke der Darstellung der Ergebnisse keine erwähnenswerten Erkenntnisse in Bezug auf die Problematik der Migrantenkinder gebracht hat. Die Lehrer beschränkten sich auf allgemeine Aussagen, und berührten das Thema, wenn überhaupt, nur am Rande.

Da die Einzelinterviews noch nicht ausgewertet wurden, konnte nicht auf weitreichendere Erkenntnisse aus diesem Erhebungsverfahren zurückgegriffen werden. Einzig die als Grundlage einer Abschlußarbeit am ISERP verwendeten Einzelfallanalysen zweier Schülerinnen sind für die vorliegende Arbeit von Nutzen. Dies impliziert, daß der Aspekt der Bedeutung des Einflusses von Einstellungen oder Vorurteilen von Lehrkräften im Umgang mit Migrantenkinder nicht in vollem Ausmaß in Betracht gezogen werden kann.

<sup>190</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 192-193

<sup>191</sup> vgl. Kudera 1989, S. 12

Eine der zentralen Fragen beim Gelingen eines Schulprojektes ist dessen Evaluation. In der Folge soll der Frage nachgegangen werden, welcher der theoretische und praktische Beitrag der Forschung zur Evaluation des gesamten Projektes sein kann.

## 2.8 Evaluationskriterien eines Schulprojektes

Evaluation wird definiert als Prozeß des Wertes eines Produktes oder Programmes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert.<sup>192</sup>

Aus diesem Definitionsversuch ergibt sich, daß bei der Bewertung eines Schulversuches mannigfaltige Ansätze denkbar sind.

Um spezifische Evaluationskriterien eines Schulprojektes aufzustellen, ist ein Rückgriff auf Ergebnisse der Evaluationsforschung unabdingbar. Unter „**evaluation research**“ ( **Evaluationsforschung** ) versteht man die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung. Evaluationsforschung betont die Möglichkeit des Beweises anstelle der reinen Behauptung bezüglich des Wertes und Nutzens einer bestimmten sozialen Aktivität.<sup>193</sup>

Die folgenden Aussagen bilden die Grundlagen sozialwissenschaftlich gestützter Evaluation:

- es gibt Ziele, die mit psychologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Evaluationsvorhaben erreicht werden können;
- die Beiträge der Wissenschaft haben einen Nutzen, der die erwarteten Kosten übersteigt;
- die Verfügbarkeit kompetenter Evaluatoren und anderer Ressourcen macht das Evaluationsprojekt überhaupt erst durchführbar.<sup>194</sup>

Die Ziele des Projektes, so wie sie laut Artikel 1 der Konvention zwischen der Gemeinde Düdelingen, dem SCRIPT und dem ISERP festgelegt sind, lauten:

1. Bekämpfen des schulischen Mißerfolgs;
2. Verbesserung der Kooperation und des Schulklimas.

Objekte der Konvention sind:

- die Alphabetisierung in ihrer Komplexität,
- Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb,
- Entwicklung einer verbesserten Unterrichtspraxis,
- Professionalisierung des Lehrerberufs,
- Entwicklung neuer schulischer Strukturen ( vgl. Punkt 2.1 dieses Textes ).

---

<sup>192</sup> vgl. Wottawa 1998, S.13

<sup>193</sup> vgl. ebd.

<sup>194</sup> vgl. Wottawa 1998, S. 23

Es stellt sich nun die Frage, ob die in der Konvention als allgemeine Ziele und daraus abgeleitete Objekte Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen sein können und, sollte dies der Fall sein, in welchem Maße. Daß das Bekämpfen des schulischen Mißerfolgs, insbesondere bei Migrantenkindern, von nach wie vor brennender Aktualität ist, dürften die hohen Mißerfolgsquoten, die statistisch belegt sind, unterstreichen. Die Kooperation zwischen Lehrern erfolgt, dort wo sie stattfindet, häufig als Austausch von Arbeitsblättern oder Prüfungsmaterial zwischen Tür und Angel. Damit es aber zu einer dauerhaften Kooperation kommt, muß der Austausch stärker in einem institutionalisierten Rahmen erfolgen. Hierzu eignen sich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie seit Herbst 1999 im Primär- und Vorschulbereich als vom ISERP anerkannte Weiterbildungsmaßnahme an mehreren Düdelinger Schulen ablaufen.

Ohne schon eine Beurteilung über noch laufende Maßnahmen abgeben zu wollen, kann man feststellen, daß die als Objekte der Konvention geltenden Bereiche wie Erfassen der Alphabetisierung in ihrer Komplexität, Erfassen von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, Verbesserung der Unterrichtspraxis, Ziel sozialwissenschaftlicher Evaluation im Düdelinger Schulprojekt sein können.

Es dürfte weitaus schwieriger sein, die Professionalisierung des Lehrerberufs oder die Entwicklung neuer schulischer Strukturen zum Gegenstand einer Evaluation zu machen, da das Projekt sich erst in der Anfangsphase befindet. Desweiteren ist eine größere Professionalisierung des Lehrerberufs nur im Rahmen struktureller Veränderungen auf Landesebene möglich. Aus diesem Grund scheidet dieser Punkt zunächst als Evaluationsziel aus.

Ein Schulentwicklungsprojekt, das wie das Düdelinger Projekt unter anderem den Aufbau neuer schulischer Strukturen als längerfristiges Ziel vorgibt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht unter letztgenannten Aspekt bewertet werden. Denkbar wäre eine Umgestaltung des Förderunterrichts oder die Entwicklung neuer Kooperationsformen wie das Teamteaching. Da diese Maßnahmen erst im Aufbau begriffen sind oder nur als Idee existieren, scheiden sie zunächst als Zielobjekt der Bewertung aus.

Das Düdelinger Projekt ist nicht ohne einen erheblichen Kostenaufwand zu realisieren. Dies wird durch die aufwendigen Testverfahren und -prozeduren sowie den Kosten für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verdeutlicht. Da der Nutzen eines solchen Projektes nicht pekuniär meßbar ist, rückt das Kriterium der Meßbarkeit des schulischen Erfolgs in Folge von Fort- und Weiterbildung und neuer Förderkonzepte wieder in den Vordergrund. Eine solche Bewertung ist allerdings nur längerfristig meßbar.

Die Evaluation des Schulprojektes kann zum jetzigen Zeitpunkt nur von einem Mitglied der Steuerungsgruppe als interne Maßnahme vorgenommen werden. Betrachtet man die Funktion der Evaluation auf der Basis des Handlungsmodells<sup>195</sup>, so fällt auf, daß momentan erst die Hälfte der Etappen durchlaufen sind.

Der Evaluator übernimmt, in dem Maße wie die Etappen Ziele, Diskrepanz zwischen Ist/Soll Zustand, hierarchische Organisation der Handlungspläne durchlaufen werden, folgende Funktionen :

- Hilfe bei der Zielexplication;
- Beratung hinsichtlich der Realitätsnähe der Maßnahmen und Anregungen für den Handlungsbedarf;
- Unterstützung bei der Erweiterung der gesehenen Handlungsmöglichkeiten.

Da nach dem Projektjahr 1999/2000 erste Weiterbildungsmaßnahmen abgeschlossen sein werden, bleiben dem Evaluator folgende Etappen zu begleiten und zu bewerten:

- Bewertung von Handlungsalternativen unter dem Kosten/Nutzen Aspekt;
- Handlungsausführung und Ausführungskontrolle;
- Ergebnisse und Folgen;
- Folgenbewertung.

Die Tatsache, zur gleichen Zeit Evaluator und Teilnehmer zu sein, eröffnet die Möglichkeit teilnehmender Beobachtung bei Präsentationen, Gruppendiskussionen, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Im gleichen Maße wie es dem Evaluator gelingt, die Positionen der Teilnehmenden besser zu verstehen, muß er eine genügend große Rollendistanz an den Tag legen, um dem Kriterium objektiver Bewertung gerecht zu werden. Aus diesem Grunde ist es als notwendig anzusehen, die Evaluation des Schulprojektes nach Abschluß aller Maßnahmen einem oder mehreren äußeren Evaluatoren anzuvertrauen. Dies könnten beispielsweise ein oder mehrere Mitglieder des SCRIPT oder des ISERP sein. Es stellt sich nun die Frage der Übertragbarkeit dieser Betrachtungen auf das Düdelinger Schulprojekt.

## **2.9 Ausarbeiten von Evaluationskriterien zum Düdelinger Schulprojekt**

D. Leutner<sup>196</sup> stellt Thesen zur Evaluation im Bildungsbereich auf, deren Umsetzung beim Ausarbeiten der Evaluationskriterien des Düdelinger Projektes zur Verwendung kommen können.

Zunächst werden empirische Methoden zur Evaluation im Bildungsbereich gefordert. Dies beginnt mit der bereits erfolgten Beschreibung der Ausgangssituation. Es braucht in diesem Kontext nicht noch einmal detailliert auf die hohen Mißerfolgswahlen, insbesondere bei Migrantenkinder, aufmerksam gemacht zu werden ( Ist-Zustand ). Allgemein verbindliches Ziel ist eine

---

<sup>195</sup> vgl. Wottawa 1998, S. 47

<sup>196</sup> vgl. Leutner 1999, S. 123-129

deutliche Reduzierung der Mißerfolgsquote im ausgesuchten Bereich des Lesens- und Rechtschreibens ( Soll-Zustand ).

Es wäre als Irrweg anzusehen, wenn man sich auf quantifizierbare Ziele festlegen lassen ließe ( z.B. Reduzierung der Mißerfolgsquote um 30 % im Fach Deutsch binnen drei Jahren ). Dies würde bedeuten, daß man Zweifeln und Gegnern der eigenen Vorgehensweise Vorschub leistet, falls dieses Ziel nicht termingerecht erreicht wird. Auch wird unterstrichen, daß es nicht ausreicht, Daten ohne vorgelegten Plan zu erheben und zu interpretieren. Dieser Gefahr wurde vorgebaut, indem genau festgelegt wurde, welche Methoden der qualitativen Forschung zur Vervollständigung des durch die statistische Datenerhebung entstandenen Resultates herangezogen werden müssen.

Leutner schlägt vor, eine methoden-kritische empirische Vorgehensweise zu benutzen, die sich auf eine den zu ziehenden Schlußfolgerungen vorausgehende Prüfung der Methoden der Datenerhebung und -auswertung bezieht. Hieran schließen sich die Zielkriterien Überprüfbarkeit, Reproduzierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit an.

Was die statistische Datenerhebung anbelangt, so stellen sich aufgrund der kleinen Population ( nur knapp 200 Schüler wurden untersucht ) sofort mehrere Probleme. Die Vorgehensweise, aufgrund einer aus einer Grundgesamtheit gezogenen Stichprobe auf verallgemeinerbare Resultate zu schließen, erfüllt die Anforderung nicht, daß die Grundgesamtheit hundert mal höher sein soll als die Stichprobe. Auf die Gesamtpopulation des Düdelinger Projektes bezogen würde dies bedeuten, daß bei einer Grundgesamtheit von zweihundert Schülern ein Stichprobenumfang von 2 Schülern zustande käme, was der Mindestgröße von  $n=30$  nicht entspricht.<sup>197</sup>

Es stellt sich beim Forschungsdesign des Düdelinger Projektes ebenfalls die Frage nach dem Vergleich mit einer Kontrollgruppe gleicher Größe. Dies würde bedeuten, daß man eine annähernd große Gemeinde finden müßte, die einen ähnlich hohen Ausländeranteil an ihren Schulen aufweist, in der ein solches Projekt nicht stattfindet. Nach einigen Jahren könnte dann verglichen werden, ob eine Verbesserung der Schulleistungen bei der Population, die Fördermaßnahmen mitgemacht hat, sich eingestellt hat oder nicht. Da diese externe Vergleichsgruppe nicht existiert hätte die einzige Möglichkeit darin bestanden, die Hälfte der 4. Klassen mit ins Projekt einzubeziehen und die andere Hälfte ohne Förderung funktionieren zu lassen. Eine solche Vorgehensweise wirft allerdings Probleme deontologischer Natur auf. Ist es vertretbar, aufgrund forschungsmethodischer Betrachtungen einen Teil der Schüler über Jahre von einer Förderung auszuschließen, nur um nach beispielsweise drei Jahren den etwaigen Erfolg von Fördermaßnahmen zu messen ? Es wäre ebenfalls schwierig, aufgrund von veränderten Populationen durch Zuzug und Weggang ( statistische Mortalität ) Vergleiche anstellen zu wollen.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> vgl. Bortz 1993, S. 88-99

<sup>198</sup> vgl. Wottawa 1998, S. 125

Desweiteren sind die zu untersuchenden Migrantenkinder in nicht genügend hoher Anzahl vertreten ( 39 portugiesische Schüler, 29 Schüler anderer Nationalitäten ) um als Grundlage für Stichproben aus einer Grundgesamtheit zu dienen. Somit sind nur Aussagen mit Hilfe der deskriptiven Statistik möglich, die durch das Hinzuziehen von faktorenanalytischen Verfahren zwecks Aufhellung der Bedeutung von Nationalität, Bildungsstatus, sozio-ökonomischer Status und Intelligenz ergänzt werden können.

Aus diesem Grund spielen Selbst- und Fremdevaluation mittels qualitativer Verfahren in der Bewertung des Projektes eine zentrale Rolle. Die Selbst- bzw. interne Evaluation findet am besten in Verbindung und im Anschluß an eine Fortbildung statt, die in Düdelingen während des Schuljahres 1999/2000 für interessierte Lehrer aller Unterrichtsgrade stattfand.

Für die Beteiligten kann diese interne Evaluation an folgenden Fragen festgemacht werden:

- Besteht Klarheit über die Ursachen der Lese-Rechtschreibschwächen, die häufig zu Schulversagen führen ?
- Was habe ich bislang daran in meiner Unterrichtspraxis zu verändern versucht ?
- Inwieweit ist dies nach eigenem Ermessen gelungen ?
- Habe ich durch den Austausch mit anderen Lehrkräften in diesem Bereich hinzu lernen können ?
- Sind meine bisherigen Unterrichtsformen, die verwendeten Materialien sowie die Bewertungspraxis den Erfordernissen gerecht geworden ?

Diese Fragen führen nur unter den folgenden Bedingungen zu Ergebnissen:

- Evaluationsergebnisse werden bereitwillig von Lehrern und Lehrerinnen für Entwicklungsprozesse genutzt. Empfinden diese die Ergebnisse der internen Evaluation als Bedrohung, so werden sie versuchen, möglichst unversehrt wieder auszusteigen.
- Interne Evaluation wird nur zu einer Selbstverständlichkeit, wenn es gute Gründe dafür gibt. Dies bedeutet, daß der Innendruck, d.h. das Unbehagen mit der aktuellen Situation groß genug ist, um die Notwendigkeit des Handelns zu sehen.<sup>199</sup>

Die externe Evaluation ist Teil des Qualitätsmanagements, d.h. eines systematischen Verfahrens, das die Qualität der Schule verbessern will.<sup>200</sup> Sie kann der Schulaufsicht, einem Projektmitarbeiter oder einer dritten außenstehenden Person anvertraut werden. Was das Düdelinger Projekt anbelangt, so können die Fragestellungen der externen Evaluation lauten:

- Ist es gelungen, im abgelaufenen Jahr die absichtlich allgemein gehaltene Zielvorgabe ( Bekämpfung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ) zu präzisieren ?

<sup>199</sup> vgl. Posch In: Thonhauser 1999, S- 148-149

<sup>200</sup> vgl. Dubs In: a.a.O., S. 153-154

- Wurde die Kooperation zwischen den Lehrkräften durch die Fortbildung verbessert ?
- Wurden in Bezug auf das Curriculum, die verwendeten Unterrichtsmaterialien und -formen Veränderungen festgestellt ?
- Wurde ein anderer Ansatz zur Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder entwickelt ?

Diesen allgemein gehaltenen Fragen kann auf mehrere Arten nachgegangen werden:

- Fragebogen an alle Fortbildungsteilnehmer
- Unterrichtshospitationen durch den Evaluatoren mit ausdrücklicher Zustimmung des zuständigen Schulinspektors.

Aus diesen Betrachtungen ergeben sich zu diesem Zeitpunkt erste Antworten auf die Frage der Evaluationskriterien:

- Eine Möglichkeit zur Bewertung der Effektivität von Fördermaßnahmen als Evaluationskriterium wäre das Erstellen von Vergleichsprofilen bei der Orientierungsprozedur am Ende der 6. Klasse. Dies bedeutet, daß man Schüler mit vergleichbaren Testwerten in der 4. Klasse am Ende der 6. Klasse miteinander vergleicht, je nachdem ob sie an einer noch auszuarbeitenden Förderung teilgenommen haben oder nicht. Da der Vergleich schulischer Resultate jedoch nicht nur von Fördermaßnahmen mit besonderen Programmen abhängt, sondern auch personenbezogene Komponenten wie Motivation des Schülers oder Unterrichtsstil des Lehrers umfaßt, bleibt der Vergleich unvollständig. Damit eine bessere Beurteilung möglich wäre, müßten umfangreiche Leistungsprofile erstellt werden, die die Fortschritte in Bezug auf in der 4. Klasse erkannten Schwächen deutlich machen würden. Da dies mit einem erheblichen Arbeitsaufwand verbunden ist, könnte das Entwerfen und Auswerten einer solchen Prozedur Bestandteil einer Arbeit zu diesem eingegrenzten Thema sein.
- Da die traditionelle Ausrichtung des Förderunterrichts darin besteht, Schüler stundenweise aus ihren Klassen zu entfernen, um sie gesondert zu unterrichten, sollte ein anderer Ansatz im Idealfall auch durch eine nach außen hin sichtbare Struktur erkennbar gemacht werden. Diese Struktur auszuarbeiten ist Aufgabe der am Projekt teilnehmenden Förderlehrer.
- Die gleiche Anmerkung läßt sich auch auf eine Veränderung der alltäglichen Unterrichtspraxis anwenden. Ein Projekt, das die Veränderung der pädagogischen Praxis als zentrales Kriterium für Erfolg oder Mißerfolg ansieht, muß auch in der Lage sein, neuartige Programme, andere Bewertungen oder veränderte Unterrichtsformen zum Zwecke der Offenheit nach außen hin zu dokumentieren. Es muß erkennbar werden, wo angeänderte oder verschobene Schwerpunkte

liegen, welchen Aufgabenarten ein besonderes oder höheres Gewicht beigemessen wird. Geschieht dies nicht, so kann auch ein noch so gut gemeinter Förderansatz nie über die Klassen- oder bestenfalls Schultür hinausragen und niemals Modellcharakter erhalten.

- Fortbildung und die damit einhergehende Veränderung des täglichen Unterrichtens sind nur dann sinnvoll, wenn es auch gelingt, veränderte Praktiken oder neue Strukturen über die Dauer der Projektphase hinaus zu implementieren. Sollten dafür Abänderungen in bestehenden Bewertungsprozeduren, Versetzungsordnungen oder am rechtlichen strukturellen Rahmen des Förderunterrichts erforderlich sein, so sind diese von den Teilnehmern am Projekt einzufordern.

Das nun folgende Kapitel ist der Darstellung und Auswertung der Survey-Studie gewidmet, die im Laufe des Schuljahres 1998/99 durchgeführt wurde. Auf den vorgenommenen Auswertungen gründen die sich anschließenden Verbesserungsmaßnahmen im schulischen Bereich.

### 3. Darstellung der Survey-Studie

Um die tatsächlichen Schwierigkeiten der Düdelinger Schüler besser ermitteln zu können und die Gesamtpopulation untereinander vergleichen zu können, wird es notwendig, neben schulischen Daten wie Zensuren auch andere Indikatoren hinzuzuziehen, die diesen Vergleich ermöglichen. Um diese größere Objektivität zu gewährleisten, werden Intelligenz-, Schulleistungs- und sozio-emotive Tests im Rahmen der Survey-Studie durchgeführt.

Folgende Tests werden durchgeführt:

- Lesetest: Hamlet 3 – 4 ( Hamburger Lesetest für die 3. und 4. Klassen )
- Rechtschreibtest: Weingartner Grundwortschatz Rechtschreibtest ( WRT 3+ )
- Deutshtest: Diagnostischer Test Deutsch ( DTD ).

Bei den drei erstgenannten Tests handelt es sich um Leistungstests im Fach Deutsch, mit denen der Kenntnisstand in Lesen, Schreiben, Verständnis sowie Ausdruck geprüft werden soll.

Vergleicht man eine großangelegte Untersuchung wie das Düdelinger LRS-Projekt mit anderen Bestandsaufnahmen wie beispielsweise den Wiener Längsschnittstudien <sup>201</sup>, so fällt auf, daß man an der Notwendigkeit der Durchführung eines Intelligenztests nicht vorbeikommt. Angesichts der hohen Zahl von Schülern (197) kann es sich dabei zunächst nur um den PSB-Gruppentest handeln.

Die Steuerungsgruppe beschließt, daß aufgrund der ersten Auswertung Problemfälle mittels zusätzlicher Diagnosemaßnahmen näher zu beleuchten sind. Deshalb wird es notwendig sein, zur besseren Erfassung der Intelligenz den ausführlicheren Intelligenztest K-ABC ( Kauffmann Assessment Battery ) durchzuführen.

Da es nicht ausreicht, auf schulische Leistungstests zurückzugreifen und es daher von Bedeutung ist, die persönlichkeitsbezogenen Auswirkungen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu erfassen, werden eigens zu diesem Zwecke folgende Tests zusätzlich verwendet:

- ALS ( Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche )
- AVT ( Anstrengungsvermeidungstest )
- AFS ( Angstfragebogen für Schüler )
- SSK ( Stressfragebogen für Kinder ).

In der Folge sollen zwecks besseren Verständnisses des Untersuchungsdesigns die einzelnen Subtests genauer dargestellt werden.

---

<sup>201</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995

## Diagnostischer Test Deutsch ( DTD )

Der Diagnostische Test Deutsch soll dazu dienen, den Lehrern differenzierte Informationen über die Schüler der 4. bis 6. Klasse zu liefern.<sup>202</sup>

Es geht darum, folgende Kernfragen zu beantworten:

- Was gehört alles zum Fach Deutsch ?
- Wie hängen bestimmte Teilleistungen zusammen ?
- Welche Hilfen können schwächeren Schülern angeboten werden ?

Im DTD geht es vor allem darum Teilleistungsbereiche zu erfassen und die Abhängigkeiten zwischen ihnen zu erfassen. Die Autoren des DTD gehen davon aus, daß alle im Deutsch-Unterricht geforderten Leistungen sich auf eine geringe Anzahl von sprachgebundenen Leistungen, sogenannten Basisleistungen zurückführen lassen. Leistungsausfälle in bestimmten Basisleistungen sollen Hinweise für schlecht ausgebildete Problemlösestrategien sein, die vom Lehrer aufgegriffen und korrigiert werden sollen. Es ist hervorzuheben, daß im DTD die Rechtschreibfähigkeiten der Schüler nicht gesondert erfaßt werden.

Im DTD wird von folgenden Basisleistungen ausgegangen:

- Instruktionsverständnis ( IV )
- Aktiver Wortschatz ( AW )
- Analogiefindung ( AF )
- Textstrukturierung ( TS )
- Leseverständnis ( LV )
- Passiver Wortschatz ( PW ).

Aufgrund der 6 Basisleistungen wird es möglich individuelle Leistungsprofile für jeden Schüler zu bestimmen. Mittels der erreichten Prozentränge der Schüler können die Leistungen der Schüler mit denen anderer Schüler im gleichen Subtest verglichen werden. Desweiteren wird es möglich, Klassen untereinander zu vergleichen.<sup>203</sup>

## Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung ( PSB )

Das von Horn entwickelte Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung stützt sich hauptsächlich auf Thurstones Erkenntnisse zur Faktorenanalyse.<sup>204</sup>

Es handelt sich wie schon erwähnt um ein Testverfahren, das sowohl als Einzel- wie als Gruppentest durchgeführt werden kann. Der PSB- Test ist in unserem Kontext einer hohen Anzahl zu untersuchender Probanden nützlich. Er hat den Vorteil, daß eine große Zahl an Tests mittels Schablonen binnen kurzer Zeit ausgewertet werden können. Seine Einteilung besteht aus 10 Untertests, die sich auf Thurstones Primary Factors stützen.

---

<sup>202</sup> vgl. Nauck, Otte 1980, S. 5

<sup>203</sup> vgl. a.a.O., S. 21 - 22

<sup>204</sup> vgl. Horn 1969, S. 5 - 9

Aus den erreichten Centilen ergeben sich Prozenstränge, die aufgrund einer Z-Transformation in IQ-Werte umgerechnet werden. Daraus nimmt Horn eine Einteilung in Schulleistungsgruppen vor. Der PSB bewährt sich als Test zum Ermitteln eines allgemeinen IQ-Wertes. Um diesen genauer aufzuschlüsseln, ist allerdings ein Rückgriff auf Tests, die wie der K-ABC Unterteilungen in verbale und non-verbale Intelligenzleistungen vornehmen, unumgänglich.

### AFS – Angstfragebogen für Schüler

Wieczerkowski u.a. verstehen Angst genauso wie Intelligenz als hypothetisches Konstrukt. Grundlegend für das Modell des Angstfragebogens ist die Unterscheidung zwischen genereller und situationsspezifischer Angst.<sup>205</sup>

Im ersten Fall handelt es sich um Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal, im zweiten um Angst als vorübergehenden situationsabhängigen Zustand. Die Konstruktion eines Angsttests hängt also weitgehend davon ab, auf welche Art von Angst sich bezogen wird. Im schulischen Bereich bezieht sich das Angstkonzept vor allem auf Leistungsangst. Aus der Erkenntnis, daß die Arbeitsdefinition von Angst als situationsabhängigem Zustand ausreicht, um empirische Ergebnisse zu erzielen, wird sich auf die spezifischen Situationen konzentriert, in der Leistungsangst entstehen kann. In einem Angst-Interferenz-Modell von Strason<sup>206</sup> wird ein kausaler Zusammenhang zwischen Leistungsangst und kognitiven Prozessen hergestellt. Danach sind in einer Leistungssituation immer zwei Hauptkategorien von Trieben wirksam:

- ein Antrieb zur Lösung der Aufgabe mit aufgabenorientierten Reaktionen;
- Angst, die ebenfalls den Charakter eines Antriebes besitzt, gepaart mit personenzentrierten, aufgabenirrelevanten Reaktionen.

Weitere Modelle, auf die Wieczerkowski u.a. aufbauen sind das Angstkonzept von Atkinson und jenes von Heckhausen. Atkinson versteht Angst als ein Motiv, Versagen zu vermeiden. Somit sind in jeder Leistungssituation zwei Motive zugegen:

- das Motiv, nach Erfolg zu streben;
- das Motiv, Versagen zu vermeiden.<sup>207</sup>

Heckhausen kritisiert dieses Modell der Angst-Leistungs-Beziehung heftig, indem er die Konfliktbewältigung stärker betont. Er schlägt eine Berücksichtigung folgender vier Faktoren vor:

- Hoffnung auf Erfolg ( HE, Erfolgsmotiv ),
- Furcht vor Mißerfolg ( FM, Mißerfolgsmotiv ),
- Nettohoffnung ( HE minus FM, Erfolgs- oder Mißerfolgsmotivation ),
- Gesamtmotivation ( GM = HE plus FM ).

<sup>205</sup> vgl. Wieczerkowski 1974, S. 6 - 9

<sup>206</sup> vgl. a.a.O., S. 7

<sup>207</sup> vgl. a.a.O., S. 8

Schließlich geht Wieczerkowski u.a. noch auf Turners Zweifaktorenhypothese über Angstauswirkungen auf Leistungsvariablen ein. Turner nennt zwei Pole: die Hoffnung auf Mißerfolgsvermeidung und die Furcht vor Mißerfolg. Somit nähert sich sein Modell denen von Stason und Atkinson an.<sup>208</sup> Der AFS baut als mehrfaktorieller Fragebogen auf die dargestellten theoretischen Konzepte auf und untersucht die folgenden Aspekte:

- Prüfungsangst,
- Manifeste Angst,
- Schulunlust,
- Soziale Erwünschtheit.

Für die jeweils zu untersuchenden Aspekte werden Skalen zur Auswertung erstellt.<sup>209</sup> Um die Resultate besser veranschaulichen zu können, werden individuelle oder gruppenbezogene „Angstprofile“ erstellt. Sie ermöglichen es, Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen darzubieten.

### Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter ( SSK )

Nachdem die Streßforschung sich lange Zeit ausschließlich auf Erwachsene konzentriert hat, beginnt sie sich in den 90er Jahren auch für das Streßerleben von Kindern zu interessieren. Die Entwicklung des SSK-Fragebogens sollte auf diesem Hintergrund gesehen werden. Lohaus u.a. entwickeln zu diesem Zweck ein Erhebungsinstrumentarium, das aus den drei folgenden Skalen besteht:

- das Ausmaß des aktuellen Streßerlebens,
- Art und Umfang der eingesetzten Bewältigungsstrategien,
- das Ausmaß der aktuellen physischen Streßsymptomatik.<sup>210</sup>

Wegen einer mangelnden Differenzierung innerhalb der eingesetzten Bewältigungsformen werden in diesem Bereich folgende Subskalen gebildet:

- Suche nach sozialer Unterstützung,
- problemlösendes Handeln,
- emotionsregulierende Aktivitäten.<sup>211</sup>

Wie die anderen verwendeten Fragebögen kann der SSK sowohl in Einzel- als auch in Gruppenuntersuchungen verwendet werden. Zur Interpretationshilfe machen Lohaus u.a. für jeden Bereich folgende Anmerkungen:<sup>212</sup>

- ein insgesamt erhöhter Wert auf der Skala zum Streßerleben spornt an, sich ein näheres Bild darüber zu machen, ob es sich besonders um Items im Leistungsbereich ( Schule, Hausaufgaben ) oder auf Streßsituationen im sozialen Bereich ( Interaktionen mit Eltern oder Gleichaltrigen ) handelt;
- hohe Werte auf den Skalen zum Bewältigungsverhalten weisen auf bevorzugte Strategien im Umgang mit Streß hin. Es dürfte als ungünstig zu

<sup>208</sup> vgl. Wieczerkowski 1974, S. 9

<sup>209</sup> vgl. a.a.O., S. 20 - 21

<sup>210</sup> vgl. Lohaus u.a. 1996, S. 5

<sup>211</sup> vgl. a.a.O., S. 8

<sup>212</sup> vgl. a.a.O., S. 18

bewerten sein, wenn hauptsächlich emotionsregulierende Aktivitäten eingesetzt werden, da hierbei destruktive Verhaltensanteile im Vordergrund stehen ( Ärger, Aufregung ). Als günstig sind Strategien zu werten, bei denen die Suche nach sozialer Unterstützung und problemlösendem Handeln im Vordergrund stehen;

- ein hoher Wert auf der Skala zur physischen Streßsymptomatik weist auf das Erleben eines erhöhten Ausmaßes körperlicher Beschwerden hin. Sind die Symptome nicht im Bezug zu situationalen Faktoren zu setzen, sollte an eine ärztliche Untersuchung gedacht werden.

Lohaus u.a. empfehlen weiterhin, nicht nur Einzelskalen, sondern auch Interskalenkorrelationen in Betracht zu ziehen. So gehen ein hohes Streßerleben und ausgeprägte körperliche Symptome vielfach mit einer vermehrten Nutzung emotionsregulierender Bewältigungsaktivitäten einher.

### Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)

Genau wie Angst oder Intelligenz wird das Selbstkonzept ( oder Selbstwertgefühl ) als hypothetisches Konstrukt aufgefaßt. Es ist, wie andere Persönlichkeitsvariablen, einem Entwicklungsprozeß unterworfen. Der Begriff „Selbstkonzept“ ist kein starres, situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine „multiple, bzw. multidimensionale, mit der sozialen Umwelt interaktiv verbundene, dynamische und flexible Organisation zentraler und peripherer Aspekte des Selbst“<sup>213</sup>. Um das Selbstwertgefühl zu determinieren, sind aktive oder passive interindividuelle Verhaltensvergleiche und der intraindividuelle Vergleich von Real- und Idealselbst notwendig. Es ist von Bedeutung zu unterstreichen, daß die dem Fragebogen zugrundeliegende Annahme eines „generalisierten Selbstwertgefühls“ wissenschaftlich vertretbar ist. Eine Abhängigkeit von verschiedenen Situations- und Umgebungsaspekten muß jedoch mit ins Auge gefaßt werden.

Die Auswertung und Interpretation der individuellen Testwerte erfolgt in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Umfeld der Probanden. Was das Umfeld anbelangt, wird die Interpretation der Testwerte nach Familie oder Heim getrennt. Aufgrund des errechneten Mittelwerts und der daraus resultierenden Standardabweichungen ergeben sich zwei deutlich trennbare Pole, die von extrem niedrigen zu extrem positivem Selbstwertgefühl schwanken. Aufgrund dieser Einstufungen wird es dann auch möglich, Korrelationskoeffizienten für die Verbindungen Geschlecht, Alter, Angst, Schulleistung, Einstellung zur Schule und soziale Erwünschtheit und dem Selbstwertgefühl zu errechnen.

---

<sup>213</sup> Schander 1996, S. 9

## Der Anstrengungsvermeidungstest ( AVT )

Bei der Anstrengungsvermeidung handelt es sich um ein weiteres hypothetisches Konstrukt. Brigitte Rollett bemerkt, daß Schüler, die durch eine ausgeprägte Tendenz zur Leistungsverweigerung auffallen, nicht nur dadurch auffallen, daß sie keine Leistungsmotivation entwickeln, sondern sich auch durch aktive Vermeidungsstrategien bemerkbar machen.<sup>214</sup> Rollett gibt folgende Definition von Anstrengungsvermeidung: „Es handelt sich dabei um die Tendenz, sich den mit dem Leistungseinsatz in bestimmten Tätigkeitsfeldern verbundenen, emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen.“<sup>215</sup>

Desweiteren unterscheidet Rollett zwischen Anstrengungsvermeidung als Problemlösestrategie und nicht problemlösender Anstrengungsvermeidung. Problemlösestrategie bedeutet, sich aversiv erlebten Anstrengungen zu entziehen. Bei nicht problemlösender Anstrengungsvermeidung ist das Ziel die Vermeidung von bestimmten, negativ erlebten leistungsbezogenen Anstrengungen.<sup>216</sup>

Da, wie schon aus der Definition von Rollett hervorgeht, Anstrengungsvermeidungsverhalten bereichsbezogen ist, es sich somit auf bestimmte Aktionsfelder beschränkt, darf es nicht einfach mit „Faulheit“ verwechselt werden. Rollett stellt außerdem fest, daß neben der Strafe auch Lob wenig erfolgsversprechend ist, um zu zusätzlicher Leistung anzuspornen. Die Betroffenen fürchten häufig, bei erbrachter Leistung zu weiteren Anstrengungen aufgefordert zu werden und reagieren darauf mit Leistungsverminderung.<sup>217</sup>

Der AVT ist so konstruiert, daß zwei Skalen zum Erfassen des Verhaltens dienen. Die erste erfaßt die Neigung von SchülerInnen, Anstrengungen im häuslichen Bereich aus dem Weg zu gehen. Die zweite Skala dient der Erfassung der Bereitschaft zum Pflichteifer. Der Test ist sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest durchführbar. Durch die Testauswertung werden anhand von Normentabellen Standardwerte und Prozentränge ermittelt. Diese erlauben es, Vergleichswerte zu erhalten, die Aufschluß über die Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenz geben. Durch die Pflichteiferskala wird eine Ergänzung der Diagnose bei sehr niedriger und hoher AV-Tendenz ermöglicht. Es dürfte besonders im Kontext von LRS wichtig sein, die hohe AV-Tendenz im Zusammenhang mit der Rechtschreibung abzubauen.<sup>218</sup>

<sup>214</sup> vgl. Rollett 1998, S. 7

<sup>215</sup> vgl. a.a.O., S. 7 - 8

<sup>216</sup> vgl. Rollett 1998, S. 9 - 10

<sup>217</sup> vgl. a.a.O., S. 12 - 13

<sup>218</sup> vgl. a.a.O., S. 24

## Die Kaufman-Assessment Battery for children ( K-ABC )

Die theoretische Fundierung des K-ABC gründet auf Erkenntnissen zum geistigen Verarbeiten, die von Neuropsychologen und Kognitionspsychologen entwickelt und untersucht worden sind. Es ist dabei insbesondere hervorzuheben, daß der Schwerpunkt auf den Prozeß des geistigen Verarbeitens, und nicht auf den Inhalt gelegt wird. Im Gegensatz zu den eben erwähnten Intelligenzskalen werden andererseits auch Fertigkeitsskalen verwendet, die die Prüfung erworbenen Faktenwissens und der Anwendung von Fertigkeiten messen.<sup>219</sup>

Der K-ABC besteht aus den 5 folgenden Gesamtskalen:

- die Skala einzelheitlichen Denkens: Problemlösungen mit dem Schwerpunkt auf serielle oder zeitliche Anordnung der Reize ( z.B. Nachahmungen von Handbewegungen des Versuchsleiters );
- die Skala ganzheitlichen Denkens: räumliche oder gestaltähnliche Ansätze sind erforderlich, um eine Vielfalt von Reizen zur Problemlösung zu integrieren ( z.B. Vervollständigen einer visuellen Analogie );
- die Skala intellektueller Fähigkeiten: Zusammenfassung der Skalen einzelheitlichen und ganzheitlichen Denkens, die zu einer Gesamtschätzung des intellektuellen Niveaus führt;
- die Fertigkeitsskala: sie umfaßt das Wissen um Fakten, Sprachkonzepte und schulbezogene Fertigkeiten;
- die sprachfreie Skala: Untertests, die gestisch-mimisch dargeboten und vom Kind motorisch beantwortet werden. Diese Skala ist von besonderer Wichtigkeit, da sie eine Prüfung des geistigen Verarbeitens bei sprach- und sprechgestörten, sowie hörgeschädigten Kindern erlaubt. Die Skalen können ebenfalls für Kinder angewendet werden, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind.

Der K-ABC besteht aus 16 Untertests, von denen im allgemeinen aber nur 12, maximal 13 angewendet werden. Im Gegensatz zu rein psychomotorischen Verfahren ( siehe beispielsweise PSB ) ist K-ABC ein diagnostischer Test, bei dem die Person und das Verhalten des Testleiters eine nicht unerhebliche Rolle zum Gelingen spielen. Aus diesem Grunde wird empfohlen, den Test von Psychologen oder Personen mit guten psychologischen Kenntnissen durchführen zu lassen. Bei der Auswertung werden die errechneten Testwerte auf Skaldendiagramme eingetragen. Zusammengefaßt erlaubt dies die Erstellung eines Gesamtüberblicks mittels eines Leistungsprofils für jedes Kind.

---

<sup>219</sup> vgl. Melchers 1991, S. 3

## Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen ( WRT 3+ )

Peter Weingarteners Rechtschreibtest gründet auf der theoretischen Grundannahme eines engen Zusammenhangs zwischen den Rechtschreibleistungen und dem Selbstkonzept der Schüler. Die Erforschung dieser Zusammenhänge ist relativ neu, da erst Faber ( 1991 ) versucht, ein diagnostisches Instrument zur Erfassung von rechtschreibbezogenen Selbstkonzepten von Grundschulern zu erstellen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang der Stellenwert von benoteten Klassendiktaten. Sie vermitteln wesentliche Erfolgs- oder Mißerfolgs-erlebnisse. Aufgrund dessen wird die Forderung laut, ein „objektives“ Instrument zur Rechtschreibleitung zu erfassen. Dieser Forderung entspricht die Entwicklung des WRT 3+ Rechtschreibtests.<sup>220</sup>

Der WRT 3+ ist so aufgebaut, daß aufgrund eines für verbindlich gehaltenen Grundwortschatzes Lückentext-Diktate die Rechtschreibfähigkeit der Schüler von dritten und vierten Klassen überprüfen können. Was die Auswertung anbelangt, schlägt der Autor die Transformation der Rohwerte in eine Notenskala vor. Er unterstreicht jedoch die Ambivalenz dieses Vorschlags, der keinen Anspruch auf vollständige Objektivität hat. Jeder Lehrer muß entscheiden, ob er diesem Vorschlag folgen will oder nicht. Ein anderes Problem besteht im Fehlen einer verbindlichen Fehlertypologie. Birkel schlägt vor, sich auf die im DRT verwendeten Kategorien zu berufen. Laut Menzel können solche Kategorien ihrer Häufigkeit nach gegliedert werden.<sup>221</sup>

1. Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung
2. Falsche oder fehlende Flexionsendungen
3. Verwechslung von das / daß
4. Konsonantenverdopplung
5. Getrennt- / Zusammenschreibung
6. Dehungs-h
7. S-Laut Fehler
8. Konsonantenauslassung
9. Vokalfehler
10. Umlautfehler.

Die Auswertung wird wie üblich anhand von Normtabellen mit den dazugehörigen Mittelwerten und Standardabweichungen vorgenommen.

---

<sup>220</sup> vgl. Birkel 1994, S. 4 - 7

<sup>221</sup> vgl. Birkel 1994, S. 38

## Hamburger Lesetest für dritte und vierte Klassen ( Hamlet 3 – 4 )

Der von Lehman u.a. entworfene Hamlet 3 – 4 ist ein aus zwei Teilen bestehender Test, mit dem das in dritten und vierten Klassen erreichte Leseverständnis bestimmt werden kann. Er besteht aus zwei Unterteilen:<sup>222</sup>

- ein Worterkennungstest zum Erheben grundlegender Informationen zur Lesefertigkeit und –geschwindigkeit;
- ein Leseverständnistest zur Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer bereits erreichten Stufe des sinnverstehenden stillen Lesens.

Der dem Hamlet-Test zugrundeliegende Ansatz ist ganzheitlicher Natur. Dies bedeutet, daß er eine Auskunft über den erreichten allgemeinen Leistungsstand zu leisten vermag. Dies ist insbesondere deswegen interessant, weil es eine Einstufung neuer Schüler im Klassenverband ermöglicht. Anders als in vielen traditionellen Schulleistungstests sind die Aufgaben nicht durch eine Parallelität der Fragen gleichen Schwierigkeitsgrades, sondern durch eine Hierarchie zunehmend schwierigerer Anforderungen geprägt.<sup>223</sup> Lehman u.a. basieren sich dabei auf ein von ihnen ausgearbeitetes Stufenmodell des Leseverständnisses:<sup>224</sup>

1. Elementares Leseverständnis: die Fähigkeit, einem Text einfache Informationen zu entnehmen;
2. Generalisiertes Leseverständnis: die Fähigkeit, die in einem Text enthaltenen Informationen unabhängig von der konkreten sprachlichen Formulierung zu entnehmen;
3. Evaluatives Leseverständnis: die Fähigkeit, aufbauend auf der Gesamtinformation eines Textes eigenständige Schlußfolgerungen und Interpretationen zu liefern.

Als Interpretation schlagen Lehman u.a. zwei Auswertungsvarianten vor:<sup>225</sup>

- das Betrachten der individuellen Schülerleistung auf dem Hintergrund einer erreichten Leseverständnisstufe ;
- der Vergleich einer individuellen Schülerleistung mit dem Leistungsstand vieler anderer SchülerInnen der Eichstichprobe.

<sup>222</sup> vgl. Lehmann u.a. 1997, S. 7 - 10

<sup>223</sup> vgl. a.a.O., S. 8

<sup>224</sup> vgl. a.a.O., S. 9

<sup>225</sup> vgl. Lehman u.a. 1997, S. 38

## Der Züricher Lesetest ( ZLT )

Grissemann <sup>226</sup> sieht als erste Stufe der sonderpädagogischen Erfassung von Kindern mit gestörtem Schriftspracherwerb einen Leistungsvergleich vor. Die Erfassung von Schulleistungen außerhalb der Lese-Rechtschreibleistungen sollen durch:

- die Kenntnisnahme der Zeugnisnoten
- die Durchsicht von schriftlichen Arbeiten
- den Einsatz von standardisierten Leistungsprüfungen ( Schulleistungstests und von Lehrern ausgearbeitete Standardarbeiten )

zustande kommen.

Grissemann schlägt außerdem die Feststellung des Intelligenzniveaus mittels des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder ( HAWIK-R ) vor. Zusätzlich kann ein Ergänzungstest wie der Bilder-Intelligenztest für Zweit- und Drittklässler angewandt werden. Schließlich kommen Lese- und Rechtschreibtests zur Verwendung. Die Lesetests unterteilen sich in Lesefertigkeitstests ( wie dem ZLT ), wobei es um die quantifizierte Auswertung von Variablen wie Lesezeit, Fehlerzahl, Leseflüssigkeit geht. Es kommen Leseverständnistests hinzu, die die Dekodierungsfähigkeit (bedeutungserfassendes Lesen) durch psychometrische Auswertungen erfassen. Grissemann empfiehlt, zusätzlich einen diagnostischen Rechtschreibtest durchzuführen.

Der ZLT ist dazu ausgearbeitet worden, individuell mit Schülern zu arbeiten und eignet sich daher nicht als Gruppentest. Für die Schüler werden individuelle Leistungsprofile erstellt, in denen die Prozentrangstufen, die Leseleistung (Einzelwörter / Texte) und die Rechtschreibleistung miteinander in Verbindung gebracht werden. <sup>227</sup>

Als Zusatzverfahren des Züricher Lesetests empfiehlt sich der Moltiertest zur Prüfung der phonematischen Speicherung der sprechmotorischen Koordination und der Artikulation. Hinzu kommt eine psycholinguistische Verlesungsanalyse, d.h. eine Fehleranalyse.

Grissemann gibt in der Folge therapeutische Grundhinweise:

- Betonung der Förderarbeit im semantischen Bereich durch Suchen von semantischen Ergänzungen in Lückentexten oder Überprüfen von Textaussagen auf semantische Stimmigkeiten als Vorbereitung der Hypothesentestung beim Lesen;
- Segmentationsarbeit an längeren Wortgestalten;
- Übungen zur Sinnschrittgliederung: Lesen von Texten mit vorgegebener Sinnschrittgliederung, letztgenannte an Texten selber vornehmen, Trainings mit Erfassung von Schlüsselpassagen. <sup>228</sup>

<sup>226</sup> vgl. Grissemann 1998, S. 7 - 8

<sup>227</sup> vgl. a.a.O., S. 13

<sup>228</sup> vgl. Grissemann 1998, S. 25

### 3.1 Die Durchführung der Survey-Studie

Die beschriebenen Tests werden am 20. und am 27. Oktober 1998, sowie am 14. und am 21. November 1998 an 6 Dädeler Schulen, in 12 Klassen mit 198 Schülern durchgeföhrt. Dabei werden 283 Variablen in Betracht gezogen. Es sollen die folgenden fünf Bereiche genauer analysiert werden:

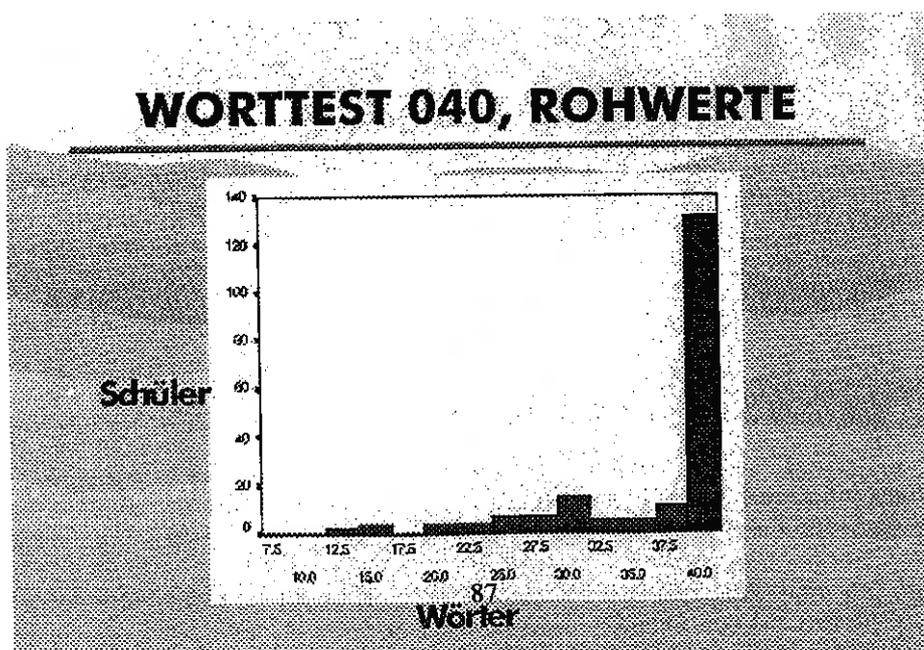
- die bisherige schulische Laufbahn,
- die Schulnoten auf Grundlage der Zensuren,
- die sozio-kulturellen Parameter ( soziale Herkunft ),
- die kognitiven Faktoren ( mit dem PSB Intelligenz- und anderen Leistungstests ermittelt ),
- die sozio-emotiven Faktoren ( mit den entsprechenden sozio-emotiven Tests ermittelt ).

Aufgrund der gesammelten Daten werden folgende Teilaspekte des Lesen- und Schreibkönnens analysiert:

- Wortlesen, Wortlesegeschwindigkeit,
- Leseverständnis ( in 4 Teilbereiche unterteilt )
  - einfache Informationen auffinden
  - gezielt Informationen entnehmen
  - Kombinieren / Rekonstruieren
  - Verknüpfen / Schlußfolgern
- Rechtschreibung.

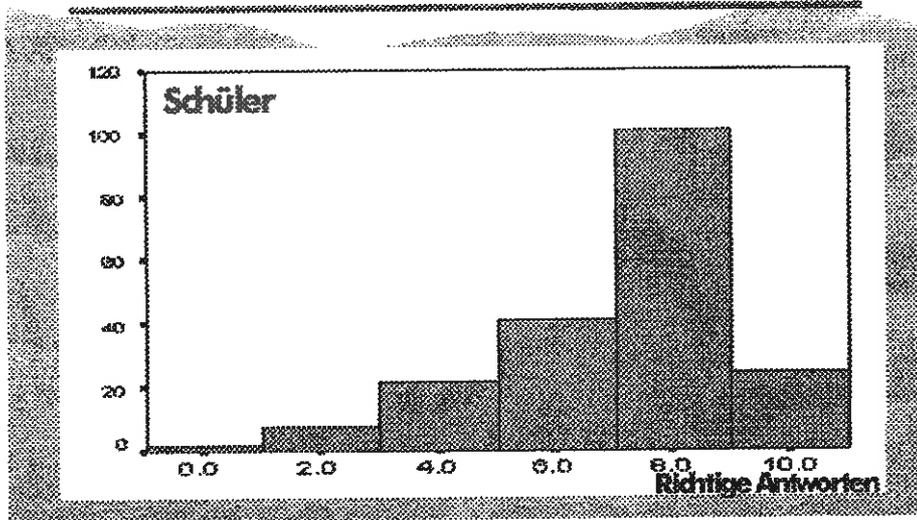
#### 3.1.1 Auswertung und Resultate

Im Wortlesen ( Worttest 040 ) werden folgende Resultate erbracht: 117 Schüler, d.h. 59,1 % erreichen den maximalen Wert von 40 korrekt gelesenen Wörtern, was als durchaus beachtliches Resultat zu werten ist. Darüber hinaus liegen nur 26,8 % der Gesamtschülerzahl unter dem statistischen Mittelwert von 35,8 von 40 richtigen Items. ( siehe *Grafik 1: Worttest 040, Rohwerte* )



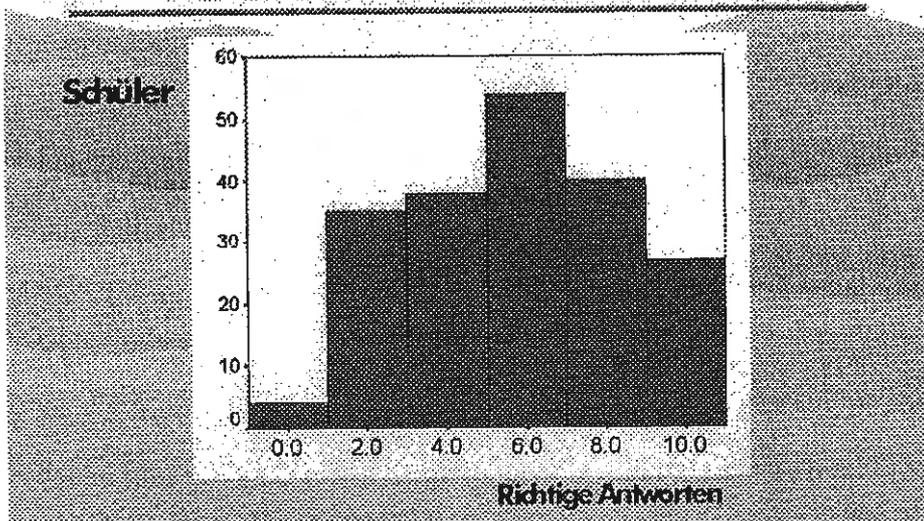
Im Leseverständnis 1 ( Auffinden einfacher Informationen ) haben 91 Schüler mindestens 8 von 10 möglichen richtigen Antworten gefunden. 54 % liegen über dem statistisch errechneten Mittelwert von 6,6 richtigen Items. ( siehe *Grafik 2: Leseverständnis 1* )

## LESEVERSTÄNDNIS 1

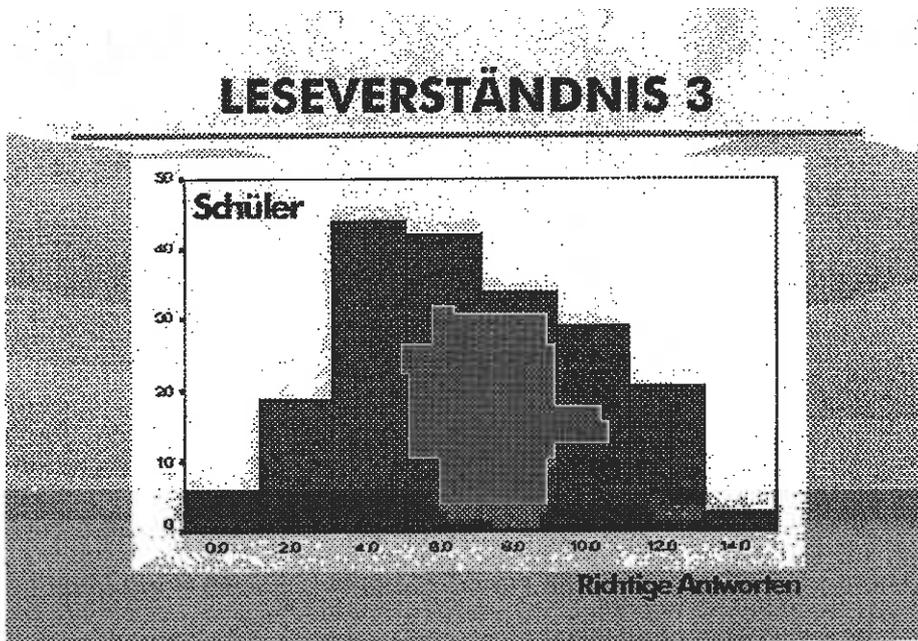


Im Leseverständnis 2 ( Entnehmen gezielter Informationen ) haben 95 Schüler ( d.h. 47,9 % ) 6 oder mehr als 6 von 10 richtigen Antworten. Mit einem Mittelwert von 5,3 entspricht die Verteilung weitgehend einer Normalverteilung. ( siehe *Grafik 3: Leseverständnis 2* )

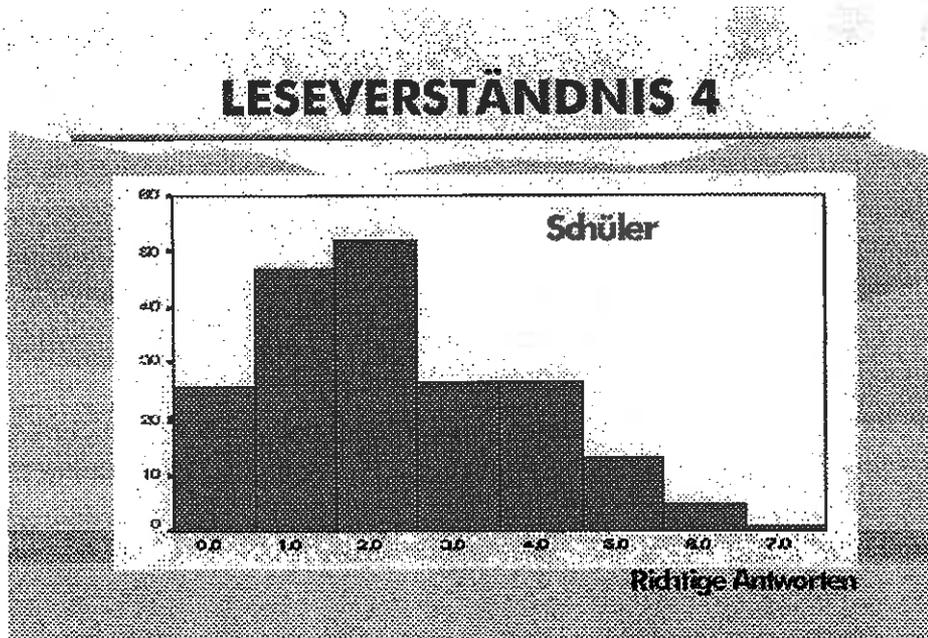
## LESEVERSTÄNDNIS 2



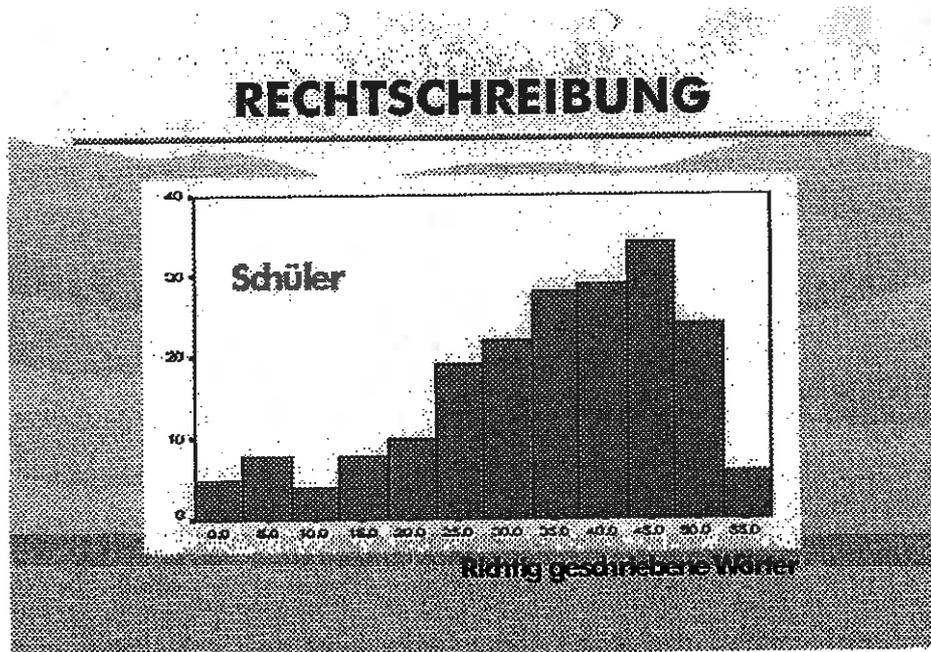
Die Zahl der richtigen Antworten nimmt im Leseverständnis 3 ( Kombinieren / Rekonstruieren ) kontinuierlich ab. Daraus ergibt sich eine linksschiefe Verteilung. 111 Schüler liegen unter dem Mittelwert von 6,2 richtigen Antworten, was 56,1 % der gesamten Schülerzahl ausmacht. ( siehe *Grafik 4: Leseverständnis 3* )



Dieser Trend setzt sich im Leseverständnis 4 ( Kombinieren / Schlußfolgern ) fort. Der höchste Anteil an Schülerantworten (52) verteilt sich auf 2 von 7 möglichen richtigen Antworten. Der errechnete Mittelwert liegt nur bei 2,2 von 7 richtigen Antworten. Das bedeutet, daß 63,1 % der Schüler weniger als 2,2 (von 7) richtige Antworten haben. ( siehe *Grafik 5: Leseverständnis 4* )



Der Bereich Rechtschreibung dürfte wohl die angenehmste Überraschung aufzeigen. Die rechtsschiefe Verteilung sowie die Tatsache, daß 54 % der Schüler über dem errechneten Mittelwert von 34,2 von 55 richtigen Antworten liegen, zeigt die insgesamt gute Rechtschreibleistung der untersuchten Population. ( siehe *Grafik 6: Rechtschreibung* )



Sehr interessant dürfte in diesem Kontext ein Vergleich der Düdelinger Schüler mit einer deutschen Stichprobe sein:

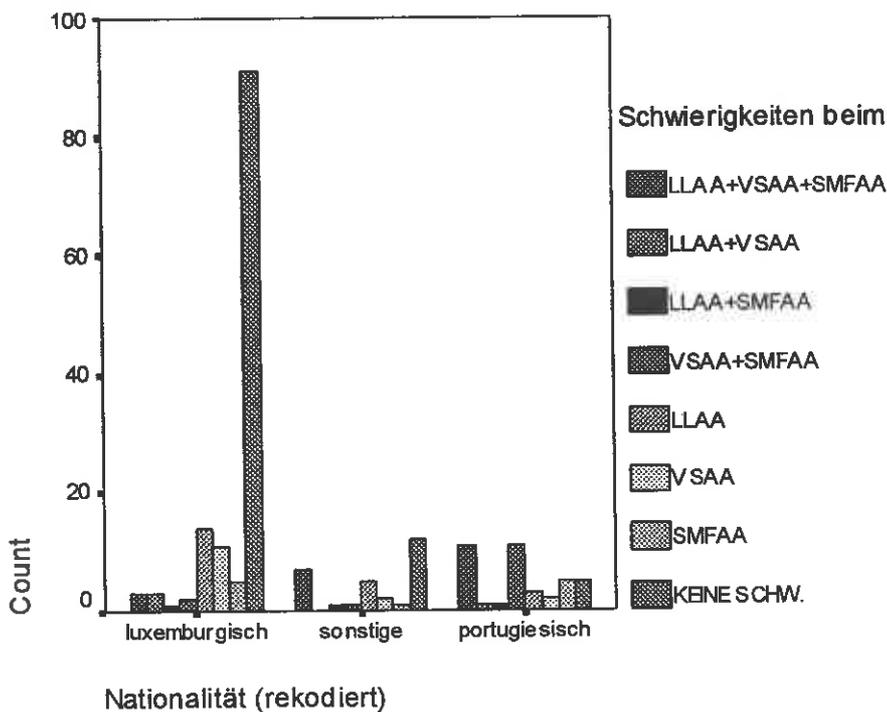
- Wortlesen: die durchschnittlichen Leistungen in beiden Gruppen unterscheiden sich nicht;
- Rechtschreibung: die durchschnittlichen Leistungen in beiden Gruppen unterscheiden sich nicht;
- Leseverständnis: die Durchschnittsleistung der Düdelinger Schüler liegt unterhalb der Durchschnittsleistung der deutschen Schüler.

Die Aussagen der Resultate sind eindeutig, müssen aber in der Folge noch, in Bereichen wie Bildungsabschluß der Eltern, Schichtzugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht ausdifferenziert werden. Um die Aussagekraft der Resultate zu bündeln, bedarf es der Erstellung eines Indikators. Dabei wird folgende Aufteilung vorgenommen. ( siehe Grafik 7: *Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen – Häufigkeitsverteilung* )

Als Schüler mit Problemen beim Lesen und Schreiben werden diejenigen bezeichnet, deren Ergebnisse sich in mindestens einem der untersuchten Bereiche im untersten Quartil befinden. Dieses Kriterium impliziert jedoch, daß im Wortlesetest bei fast sechzig Prozent der Probanden mit dem Maximum an richtigen Antworten ein Schüler schon bei wenigen Fehlern zum untersten Quartil gezählt werden kann, was eindeutig als Meßverzerrung aufzufassen ist.



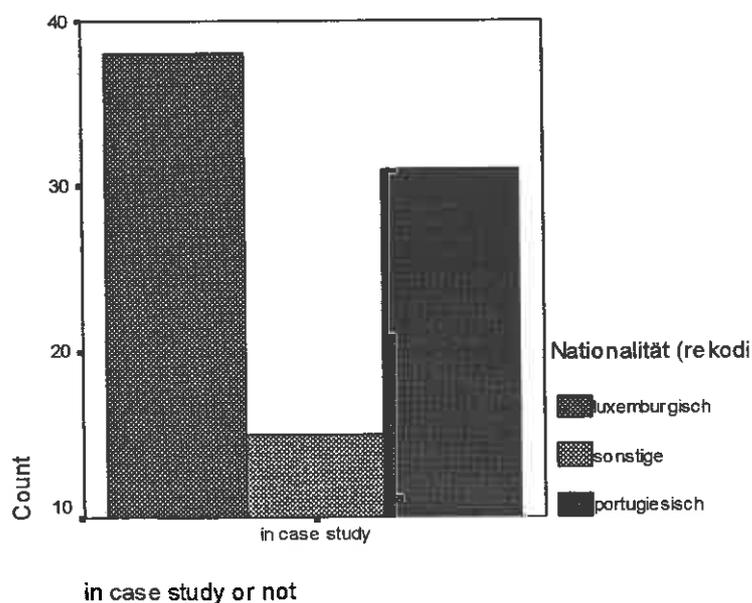
Auf die Gesamtpopulation bezogen bedeutet dies, daß 108 von 198 Schülern keine Schwierigkeiten haben, 48 von 198 nur in einem Bereich, 21 in 2 Bereichen und ebenfalls 21 in allen drei Bereichen. Insbesondere die Schüler der letztgenannten Gruppe bedürfen besonderer Aufmerksamkeit. Nach Nationalitäten verteilt, ergibt sich folgendes Bild: ( siehe **Grafik 8: Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb x Nationalität** )



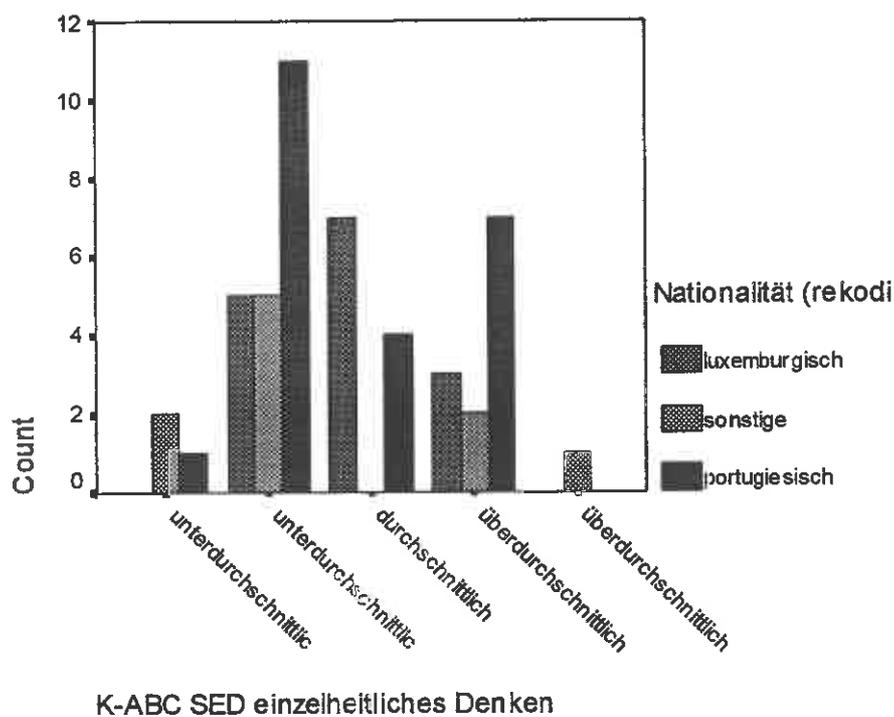
Besonders aufschlußreich dürfte die Verteilung nach Nationalität jener Gruppen sein, in denen die Schwierigkeiten gehäuft auftreten. Bei den schwierigsten Fällen, d.h bei Problemen in LL( Leseleistung), VS(Verständnisschwierigkeiten) und RS(Rechtschreibschwierigkeiten) finden sich unter 21 Fällen nur 14.3% luxemburgischer, dagegen aber 33.3% sonstiger und 52.4% Schüler portugiesischer Nationalität wieder. Nur 2.3% der luxemburgischen Schüler zeigen Schwierigkeiten in den drei Bereichen, wogegen dies bei 24.1% der sonstigen und 28.2% der portugiesischen Schüler der Fall ist. Nur 11.8% der luxemburgischen Schüler zeigen Probleme in zwei Bereichen gleichzeitig (LL+VS, LL+RS, VS+RS) , dies ist ebenfalls nur bei 6.8% der Schüler sonstiger Nationalität, allerdings bei 33.4% der portugiesischen Schüler der Fall.

Schwierigkeiten in nur einem Bereich haben 23.1% der luxemburgischen, 25.6% der portugiesischen und 27.5% der Schüler sonstiger Nationalität. Keine Probleme kennen 70 % der luxemburgischen, 41.4% der sonstigen, jedoch nur 12.8% der Schüler portugiesischer Nationalität.

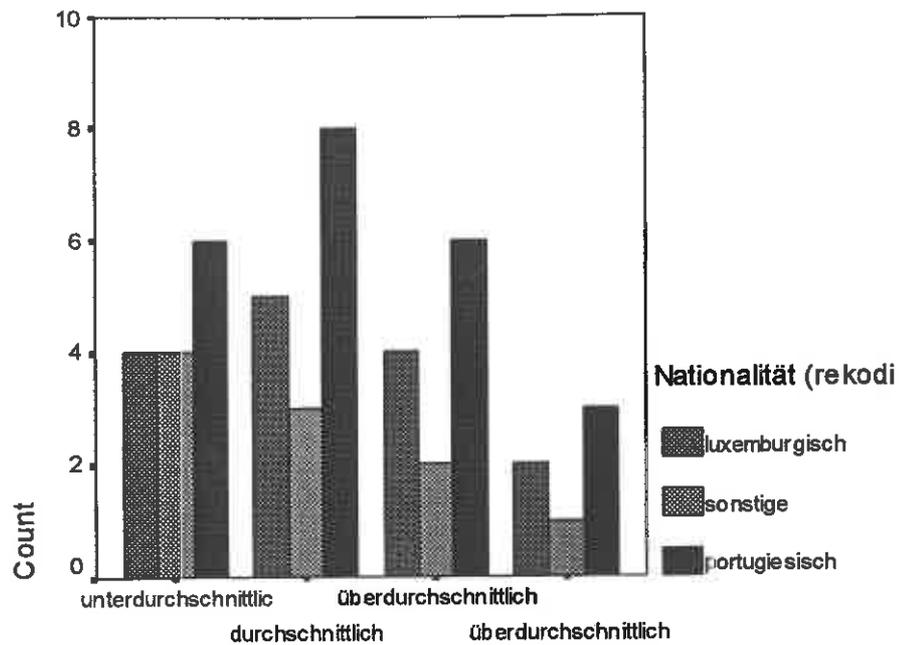
Die 84 identifizierten Problemschüler sollten in Einzelfallstudien mittels des umfangreicheren K-ABC Intelligenztests sowie des Züricher Lesetests (ZLT) genauer unter die Lupe genommen werden. Von 84 Schülern sind 31 portugiesischer Nationalität bei 39 Portugiesen in der Survey-Studie insgesamt. 15 von 29 Schülern insgesamt sind sonstiger Nationalität, 38 von 130 insgesamt sind luxemburgischer Staatsangehörigkeit. Dies verdeutlicht, daß der Anteil von Migrantenkinder in den Einzelfallstudien weitaus höher ausfällt als in der Survey-Studie. Tatsächlich werden nur 48 Schüler zur Teilnahme am K-ABC Test zurückbehalten. Kriterium zur Teilnahme an diesem Test ist, in einem der drei Bereiche des PSB-Tests ( Gesamt, Verbal, Non-Verbal ) Ergebnisse im untersten Quartilbereich aufzuzeigen. 15 Teilnehmer sind luxemburgischer, 10 sonstiger und 23 portugiesischer Nationalität. ( siehe *Grafik 9: in case study or not x Nationalität* )



Die erste von fünf Gesamtskalen des K-ABC ist die Skala einzelheitlichen Denkens, die den Schwerpunkt auf serielle oder zeitliche Anordnung von Reizen legt. Die Auswertung nach Nationalitäten macht deutlich, daß 47.8% der untersuchten portugiesischen Schüler unterdurchschnittliche, 30.4% überdurchschnittliche Resultate aufzeigten. Im unterdurchschnittlichen oder weit unterdurchschnittlichen Bereich sind 5 von 15 Luxemburgern, 7 von 10 Sonstigen und 12 von 23 Portugiesen. Insgesamt befindet sich die Hälfte der 48 Probanden im unterdurchschnittlichen Bereich. ( siehe *Grafik 10: K-ABC SED einzelheitliches Denken x Nationalität* )

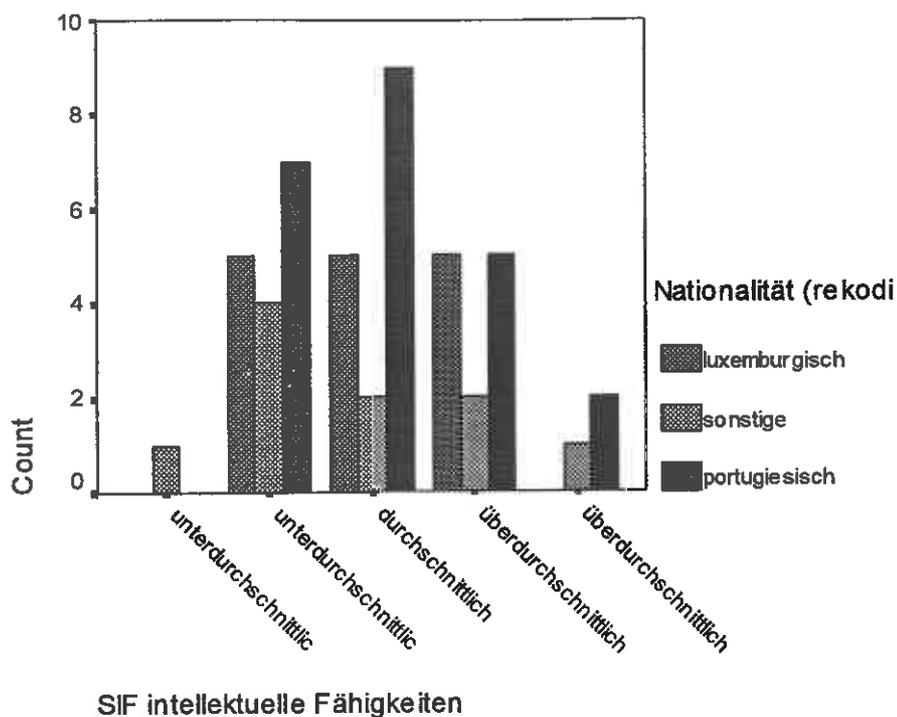


Die Skala ganzheitlichen Denkens mißt die Fähigkeit zum Vervollständigen einer visuellen Analogie. Es fällt auf, daß nur 4 von 15 Luxemburgern, 4 von 10 Sonstigen und 6 von 23 Portugiesen im ganzheitlichen Bereich unterdurchschnittliche Resultate aufzuweisen haben. ( siehe *Grafik 11: K-ABC SED ganzheitliches Denken x Nationalität* )

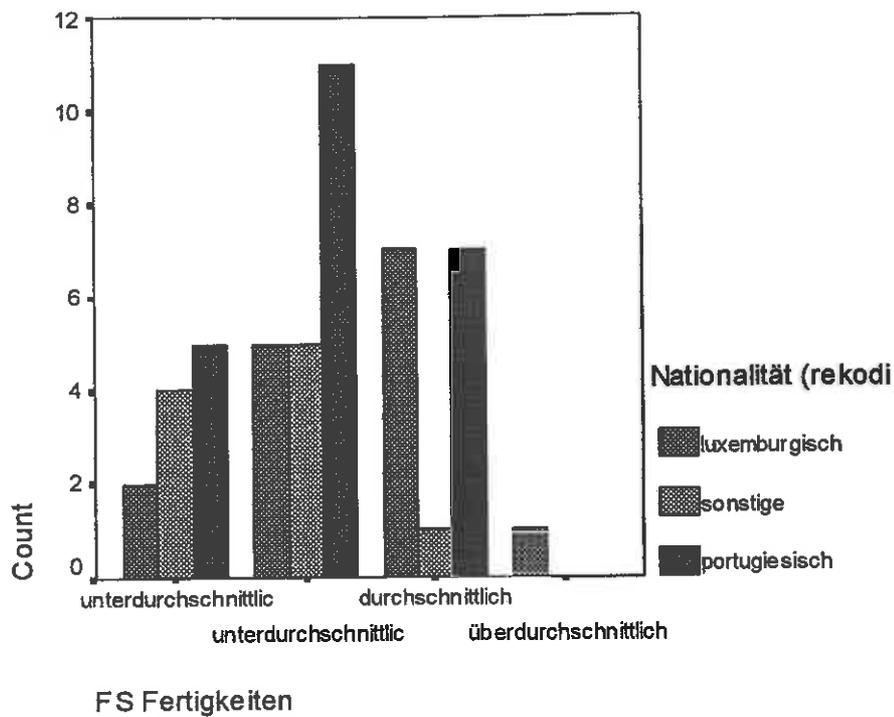


K-ABC SGD ganzheitliches Denken

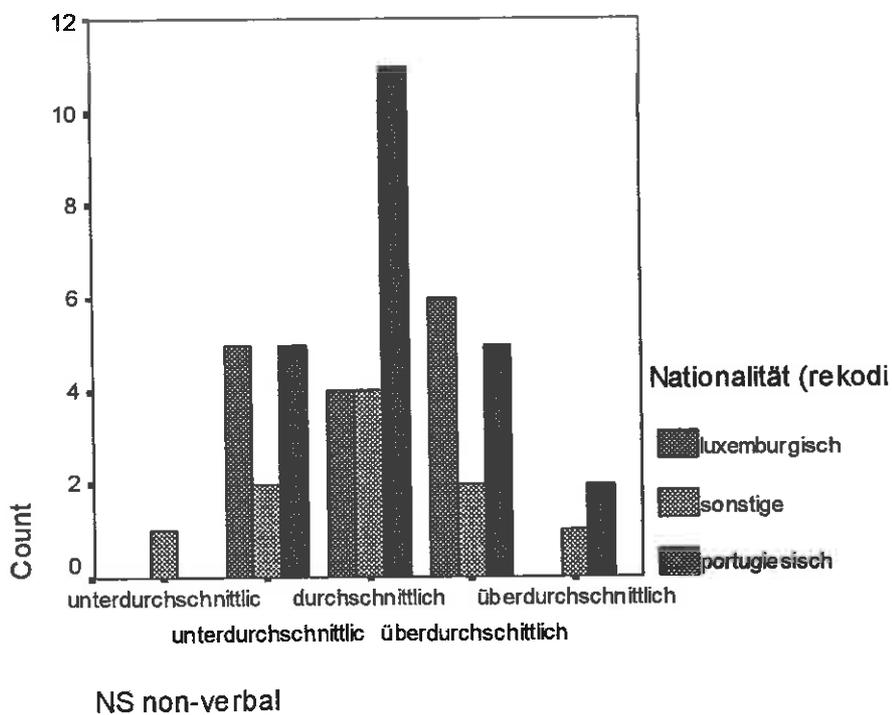
Die Skala intellektueller Fähigkeiten, die sich aus einzelheitlichem und ganzheitlichem Denken ergibt, zeigt daß insgesamt nur 17 der 48 Testpersonen unterdurchschnittliche oder stark unterdurchschnittliche Werte aufzeigen. Desweiteren handelt es sich hierbei um 5 Luxemburger, 5 Sonstige und 7 Portugiesen. Es wäre aufschlußreich zu einem späteren Zeitpunkt zu analysieren, inwieweit sich diese Probanden unter den 21 Schülern befinden, die in den drei Testbereichen Probleme zeigen. ( siehe *Grafik 12: SIF Intellektuelle Fähigkeiten x Nationalität* )



Die Fertigkeitsskala, die Aufschluß über Wissen um Fakten, Sprachkonzepte und schulbezogene Fertigkeiten gibt, zeigt jedoch ein anderes Bild. 7 von 15 luxemburgischen, 9 von 10 sonstigen und 16 von 23 portugiesischen Schülern d.h insgesamt 32 von 48 Probanden zeigen unterdurchschnittliche oder weit unterdurchschnittliche Leistungen. ( siehe *Grafik 13: FS Fertigkeiten x Nationalität* )



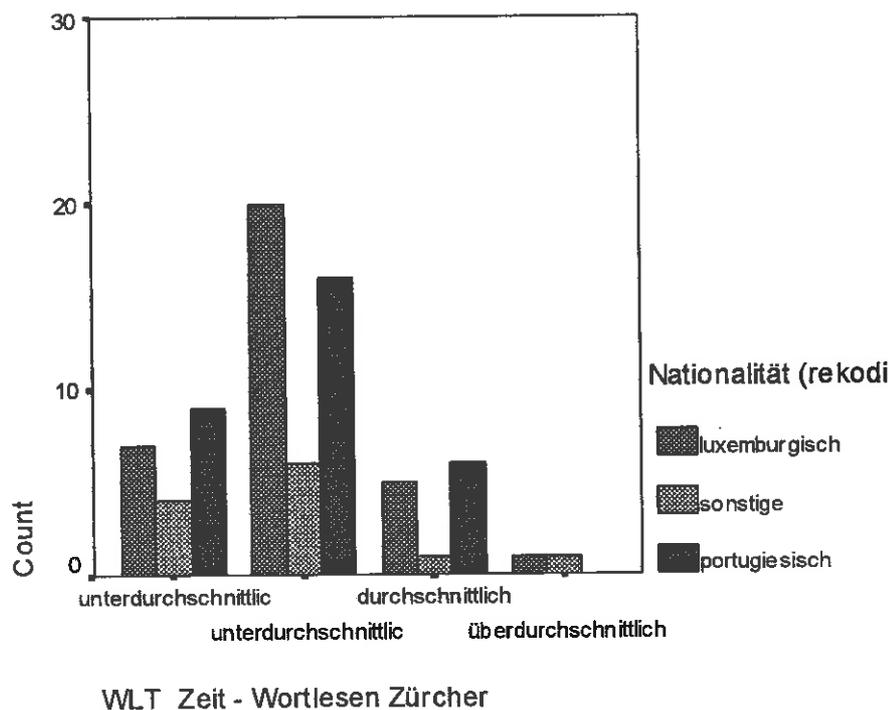
Da die durchgeführten Tests Leistungen im verbalen Bereich wie Leseleistung, Textverständnis und Rechtschreibleistung messen, ist es äußerst aufschlußreich, die Leistungsskala im non-verbalen Bereich zum Vergleich heranzuziehen. In diesem Bereich sind nur 13 von 48 Schülern im unterdurchschnittlichen Bereich zu finden. 5 von 15 sind Luxemburger, 3 von 10 Sonstige, 5 von 23 Portugiesen. ( siehe *Grafik 14: NS non-verbal (Fertigkeiten) x Nationalität* )



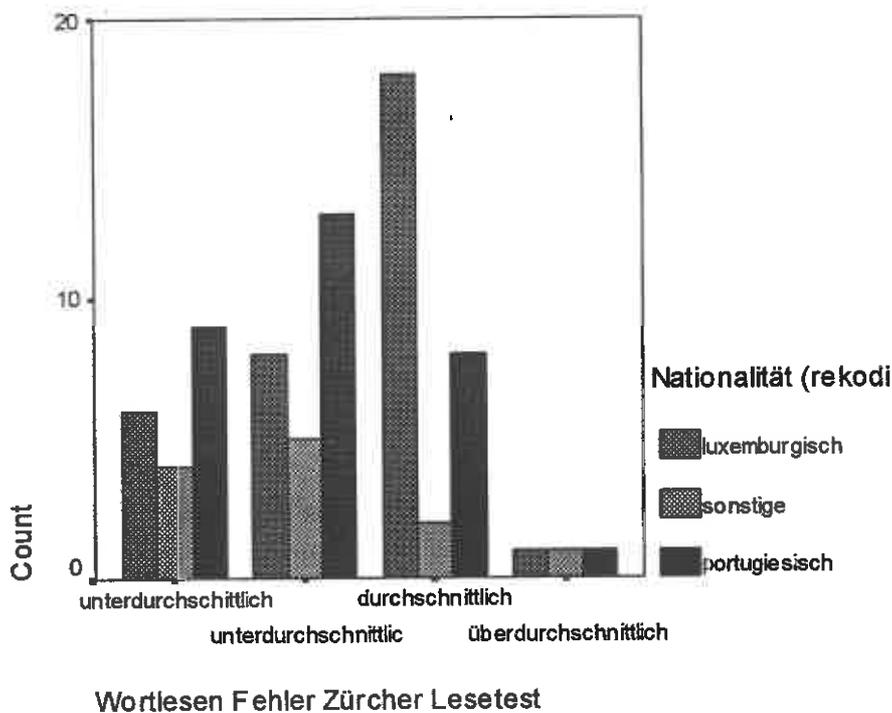
Die Ergebnisse in den einzelnen Skalenbereichen zeigen, daß die intellektuellen Fähigkeiten und die non-verbale Leistungen auch bei Problemschülern besser sind als die schulbezogenen Fertigkeiten. Die Diskussion darüber, inwieweit die Probanden, bei denen alle Werte im unterdurchschnittlichen Bereich liegen sonderschulbedürftig sind, soll nicht an dieser Stelle geführt werden. Zurückzubehalten ist allerdings, daß es je nachdem welche Bereiche verglichen werden 15 bis 20 Problemschüler zu geben scheint, deren Leistungen niedriger liegen als ihre zumindest durchschnittlichen intellektuellen Voraussetzungen. Eine der möglichen Erklärungen könnte nebst ungünstigen familiären Voraussetzungen in einer schlechten Beschulung liegen.

Zwecks einer besseren Ermittlung der Leseleistung bei Problemschülern wurde bei 76 Schülern der **Zürcher Lesetest (ZLT)** durchgeführt. Da ein Schüler nur einen Teil des Tests mitmachen konnte, beziehen sich verschiedene Subtests nur auf 75 Probanden. Im ZLT werden die Bereiche Zeit sowie Fehler beim Wortlesen erfaßt. Desweiteren werden die Bereiche Zeit und Fehler beim Durchlesen eines Abschnitts analysiert. Am ZLT nahmen 33 luxemburgische, 11 sonstige und 31 portugiesische Schüler teil.

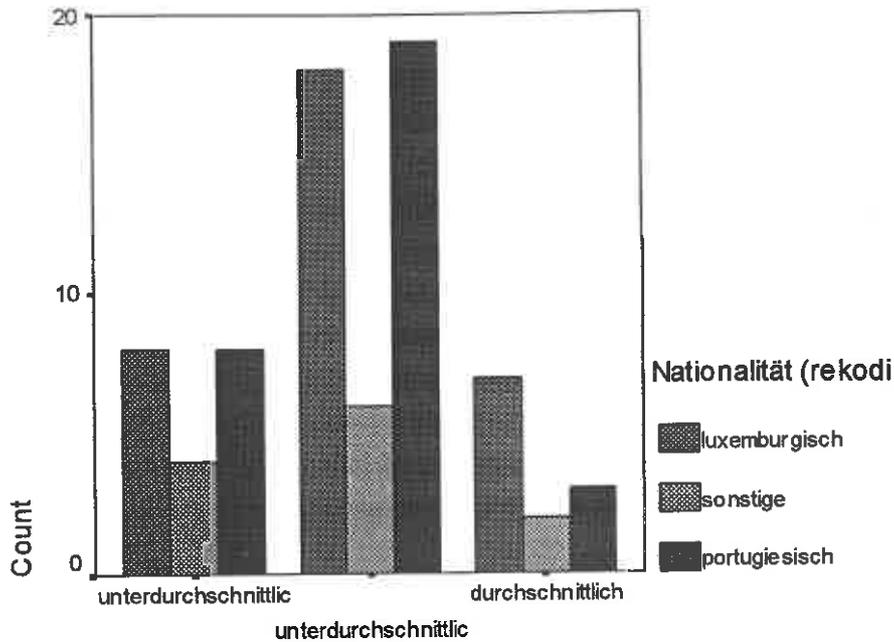
Im Subtest **Wortlesen Lesezeit** befinden sich 27 von 33 Luxemburgern, 10 von 12 Sonstigen und 25 von 31 Portugiesen im unterdurchschnittlichen Bereich.  
( siehe *Grafik 15: WLT Zeit – Wortlesen Zürcher x Nationalität* )



Der Subtest **Wortlesen Lesefehler** zeigt ein anderes Bild in Bezug auf die Aufteilung nach Nationalitäten. Während sich nur 14 von 33 Luxemburgern im unteren Bereich wiederfinden, sind es jedoch 9 von 12 Sonstigen und 22 von 31 Portugiesen. ( siehe *Grafik 16: Wortlesen Fehler Zürcher Lesetest x Nationalität* )

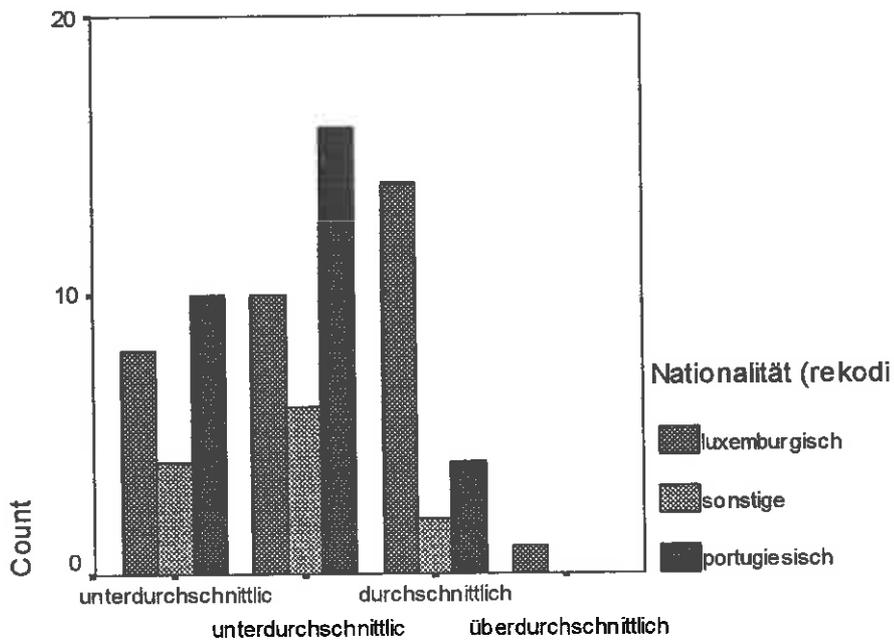


Sehr schlechte Resultate gilt es im Subtest **Leseabschnitt Zeit** zu verzeichnen. 26 von 33 Luxemburgern, 10 von 12 Sonstigen und 27 von 30 Portugiesen verzeichnen Ergebnisse im unteren oder untersten Bereich. ( siehe *Grafik 17: LA Leseabschnitt Zeit Zürcher x Nationalität* )



LA Leseabschnitt Zeit Zürcher

Ein ähnliches Bild wie beim Wortlesen ergibt sich im Subtest **Leseabschnitt Fehler**. 18 von 33 Luxemburgern, 10 von 12 Sonstigen und 26 von 30 Portugiesen zeigen schwache bis sehr schwache Resultate. ( siehe *Grafik 18: LA Leseabschnitt Fehler x Nationalität* )



LA Leseabschnitt Fehler

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß in beiden Subtests, in denen die Zeit eine Rolle spielt, ohne Einfluß des Faktors Nationalität die Probanden schlechte bis sehr schlechte Ergebnisse erzielen. Was die Fehlerzahl betrifft, so schneiden die luxemburgischen Schüler besser ab als die Migrantenkinder.

Insgesamt sind also die portugiesischen Schüler diejenigen, die bei weitem am meisten unter gehäuften Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu leiden haben. Damit die möglichen Erklärungshypothesen wie Einfluß von Nationalität, Schicht, Bildung und Intelligenz auf eine fundierte Basis gesetzt werden können, ist es notwendig, die Leistungen im Schriftspracherwerb in Bezug zur Bedeutung der jeweiligen Faktoren zu setzen. Dies soll durch das Erstellen eines General Literacy Factors und der damit vorgenommenen ein- und zweifaktoriellen Varianzanalysen erbracht werden.

## 3.2 Die Migrantenkinder in der Survey-Studie

### 3.2.1 Das Erstellen eines General Literacy Factors (Glf)

Zum Zwecke der vergleichenden Analyse der Resultate der Survey-Studie bedarf es des Erstellens eines Indikators für die Leistungen im Schriftspracherwerb. Der Begriff Schriftspracherwerb steht in der Folge für die zusammengefaßten Leistungen in Rechtschreibung, Leseverständnis und Wortlesen. Zum Zwecke der Komplexitätsreduktion werden die statistischen Variablen Rechtschreibleistung ( RS ), Leseverständnis ( LV ) sowie Wortlesen ( WL ) in einer einzigen Variablen, dem **General Literacy Factor ( Glf )** zusammengefaßt. Das **Konstrukt Glf** steht in der Folge für das schulische Leistungsvermögen der Probanden im Schriftspracherwerb. Die Validität des Konstrukts Glf ist erwiesen, da sämtliche Tests und Subtests eine erwiesene hohe Korrelation mit dem Glf aufzeigen.<sup>229</sup>

Da Literacy ein vielschichtiger Begriff ist, besteht die Problematik einer einheitlichen Definition. Es bestehen hierbei mehrere Möglichkeiten: basale Lesefertigkeit, erste Etappen der Leseentwicklung, spezifische Kompetenzen wie „computer literacy“. Am besten scheint deshalb, sich auf die UNESCO Definition zu beziehen<sup>230</sup>:

- „the possession by an individual of the essential knowledge and skills which enable him or her to engage in all those activities required for effective functioning in his or her group and community and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him or her to use these skills toward his or her own and the community's development.“

Die durchgeführten univariaten Varianzanalysen sollen die Zusammenhänge zwischen den Schulleistungen im Schriftspracherwerb einerseits, der Intelligenz, sozio-ökonomischen Faktoren ( Bildungsstatus, sozio-ökonomische Lage und Zugehörigkeit zu sozialen Schichten ), der Nationalität sowie emotiven Komponenten andererseits sichtbar werden lassen. Desweiteren sollen sie Aufschluß darüber geben, welche der genannten Faktoren die größere Bedeutung im Schriftspracherwerb haben.

### 3.2.2 Emotionale Probleme im Zusammenhang mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten

Sämtliche Untersuchungen zum Schriftspracherwerb betonen den Zusammenhang zwischen Schulleistungsschwierigkeiten, emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten. Neuere Untersuchungen, die in den USA durch-

<sup>229</sup> vgl. Tabelle Correlations Tests X REGR factor score Literacy Anhang B

<sup>230</sup> The literacy dictionary S. 140-141

geführt wurden, heben insbesondere die häufige motorische Unruhe und die Konzentrationsschwierigkeiten leseschwacher Kinder hervor.<sup>231</sup>

Der Zusammenhang wird unterschiedlich interpretiert:<sup>232</sup>

- Am häufigsten wird davon ausgegangen, daß sich Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Schwierigkeiten als Folge des Schulversagens entwickeln. Es werden 4 Reaktionstypen auf die anhaltenden Versagenserlebnisse beim Lesen und Schreiben festgehalten: Abwehr- und Ausweichreaktionen, Kompensation, aggressives Ausagieren, angstvolles Sichzurückziehen. Somit gäbe es kaum ein LRS- Kind, das nicht unauffällig wäre. Es kommt hinzu, daß insbesondere bei solchen Kindern häufig ängstliches Verhalten feststellbar ist.
- Ein anderer Erklärungsansatz besteht darin, Verhaltensauffälligkeiten wie Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf die gleichen Ursachen zurückzuführen, wobei sowohl ungünstige familiäre Verhältnisse wie konstitutionelle Faktoren angeführt werden. Die Tendenz zum Rückgriff auf konstitutionelle Faktoren ist vor allem im Bereich der klinischen Psychologie angesiedelt. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten werden vor allem als Folge einer Minimalen Cerebralen Dysfunktion ( MCD ) angesehen.
- Eine dritte Interpretation besteht darin, LRS als Folge von emotionalen Problemen oder Anpassungsschwierigkeiten an die Schulsituation zu sehen.

Es läge nahe, anzunehmen, daß Anpassungsprobleme in erster Linie die Folge von Lernproblemen sind. Mc Michael<sup>233</sup> konnte jedoch schon 1979 nachweisen, daß die Anpassungsschwierigkeiten bei einem Teil der leseschwachen Schüler bereits vor dem eigentlichen Leseunterricht bestehen und daß die Zunahme der Leseschwierigkeiten bis zum Ende der 2. Klasse nicht zu einer Zunahme unangepaßten Verhaltens führen.

Die Dunedin-Studie aus Neuseeland, die bislang Verhaltensstörungen im englischen Sprachraum am detailliertesten untersucht, hat bestätigt, daß Anpassungsprobleme Schwierigkeiten beim Lesenlernen vorausgehen. In dieser Studie wird jedoch auch ersichtlich, daß Anpassungsschwierigkeiten solcher Schüler im Alter zwischen sieben und neun Jahren nochmals zunehmen. Dies läßt sich teilweise durch familiäre Probleme, vor allem aber durch negative Schulerfahrungen erklären.

In den Wiener Längsschnittstudien wurden jeweils am Ende der 2. Klasse sowie am Ende der 8. Klasse Gespräche mit Schülern durchgeführt. Ziel war dabei, die Auswirkungen von Schulschwierigkeiten auf die Leistungsmotivation und auf die sozialen Beziehungen zu untersuchen. Die Interaktionen mit Mitschülern, Lehrkräften und Eltern standen dabei besonders im Mittelpunkt.

<sup>231</sup> vgl. August & Garfinkel 1990

<sup>232</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 268-269

<sup>233</sup> zit.n. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 268-269

Dabei stellte sich heraus, daß lese- und rechtschreibschwache Schüler sich überwiegend als schlechte Schüler einschätzten. Sie sind genauso wie andere Schüler an schulischen Leistungen interessiert und erfolgsmotiviert. Es erstaunt nicht, daß in diesem Kontext Erfolge auf externe, instabile Faktoren attribuiert werden, wogegen Mißerfolge internen und stabilen Faktoren zugeschrieben werden. Solche ungünstigen Attribuierungsmuster tragen dazu bei, Mißerfolgserwartungen zu stabilisieren.

Lese- und rechtschreibschwache Kinder entwickeln eine negativere Einstellung zu Lehrkräften als andere. Dies bezieht sich insbesondere auf die Wahrnehmung der eigenen Person durch die Lehrer. Klicpera<sup>234</sup> hebt hervor, daß diese Schüler der Meinung sind, sie würden weniger oft drangenommen als andere und häufiger Wut auf ihre Lehrkräfte empfinden.

Als besonders wichtiger Aspekt werden Depressivität und Niedergeschlagenheit bei manchen Schülern hervorgehoben. Dies drückt sich vor allem in einem tiefverankerten Gefühl der Lustlosigkeit aus. Diese negativen Empfindungen gehen allerdings nicht so weit, daß von einem Gefühl der Traurigkeit oder von ausgeprägten Schlafstörungen berichtet würde.

In der Isle of Wight – Untersuchung<sup>235</sup> zeigte ein größerer Teil der LRS-Kinder am Ende der Grundschulzeit deutlich dissoziales Verhalten. Allerdings traten bei diesen Kindern trotz fortbestehendem gestörtem Schriftspracherwerb im Vergleich zur gesamten Population keine neuen Verhaltensstörungen auf. Plausibler als Verhaltensauffälligkeiten als Folge von LRS zu sehen scheint, daß die Schulschwierigkeiten und Verhaltensprobleme Konsequenzen der gleichen Bedingungen sind. Auch sind Schulversagen in Folge von LRS und Delinquenz nicht unmittelbar miteinander in Zusammenhang zu bringen. In keiner Untersuchung konnte ein Beweis hierfür erbracht werden. Es zeigte sich, daß die dissozialen Verhaltensweisen, die zu Straffälligkeiten führten, schon vor dem Erkennen von LRS zu beobachten waren.<sup>236</sup>

### **3.2.3 Die Bedeutung der emotionalen Komponenten in der Auswertung der Survey-Studie**

Das Erfassen der betont wichtigen emotionalen Komponenten in der Survey-Studie geschieht mittels vier ausgewählter Tests, die schon in ihrem Aufbau und in ihrer Konzeption dargestellt wurden.<sup>237</sup> Für das Anliegen dieser Arbeit ist es wichtig, die allgemein zustandekommenden Resultate mit den Besonderheiten einer Aufschlüsselung nach Nationalitäten zu vergleichen.

Der emotionale Bereich der Survey-Studie wird mittels der vier Tests **Angstfragebogen für Schüler ( AFS )**, **Fragebogen zur Erhebung von**

<sup>234</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 269

<sup>235</sup> vgl. Rutter et al. 1976

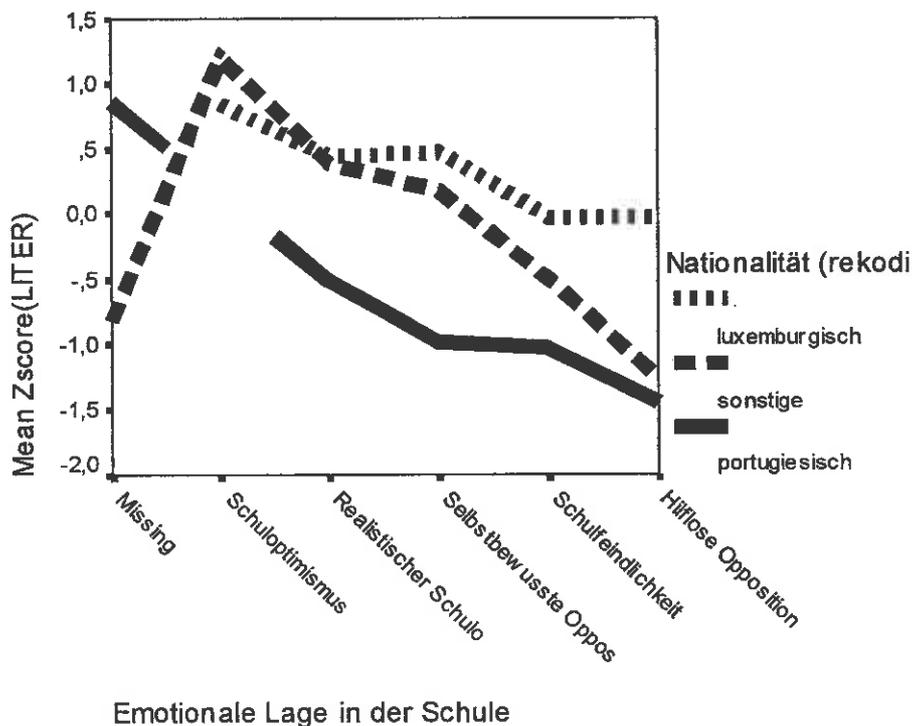
<sup>236</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 278

<sup>237</sup> vgl. Punkt 3.1

**Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter ( SSK ), Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche ( ALS ), Anstrengungsvermeidungstest ( AVT ) untersucht. In der Folge werden die Tests oder Subtests mit der Nationalität in Zusammenhang gebracht und mit den Testwerten der Gesamtpopulation verglichen.**

Als erstes zeigt die aufgrund einer Clusteranalyse <sup>238</sup> erstellte Grafik „**Emotionale Lage**“ in der Schule, daß bei allen drei Nationalitäten der Schuloptimismus Erklärungsfaktor guter Leistungen im Schriftspracherwerb ist. Um so schlechter die emotionale Lage in der Schule, um so schlechter fallen auch die Glf-Werte aus. Hierbei ist jedoch anzumerken, daß „**Schulfeindlichkeit**“ oder „**Hilflose Opposition**“, bei portugiesischen Schülern oder solchen sonstiger Nationalität stärker mit negativen Glf-Werten in Zusammenhang stehen als bei luxemburgischen Schülern. Portugiesische Schüler kommen in der Kategorie ausdrücklicher Schuloptimismus nicht vor. Ihre Resultate liegen deutlich unter denen luxemburgischer oder sonstiger Schüler. Nur bei „**Schulfeindlichkeit**“ oder „**hilflose Opposition**“ gibt es eine gewisse Annäherung zwischen portugiesischen Schülern und denjenigen sonstiger Nationalitäten.

( siehe *Grafik 19: Emotionale Lage in der Schule x Nationalität* )



Allgemein wird zwischen Angst und Schulleistung eine Wechselwirkung angenommen, die darin besteht, daß ein höheres Maß an Ängstlichkeit in

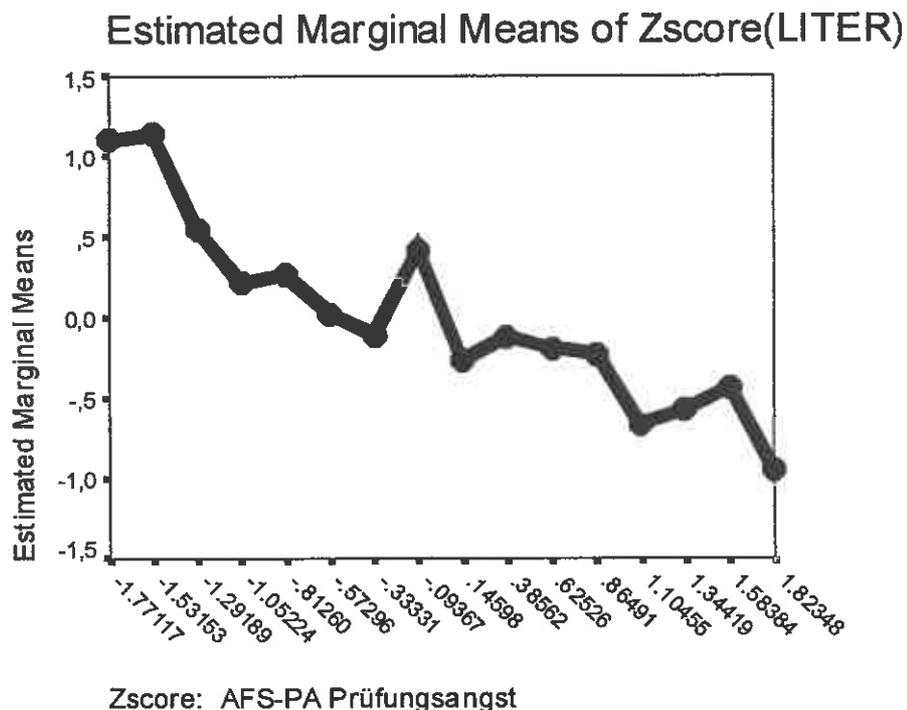
<sup>238</sup> Wir beziehen uns hierbei auf die von Charles Berg erstellte Clusteranalyse, die grundlegend ist für die Grafik Emotionale Lage; vgl. Berg, 1999 The Dudelage Project

strukturierten Lernsituationen eher mit besseren Leistungen einhergeht. In komplexen Lernsituationen jedoch korreliert Angst eher mit negativem Lernerfolg. Dies ist in Situationen wie dem Problemlösen der Fall. In der Praxis bedeutet dies, daß Probanden mit höheren Punktwerten in einem Angsttest solchen mit niedrigen bei den meisten kognitiven Leistungsanforderungen unterlegen sind.

Mit Hilfe des hier zugrundeliegenden Angstfragebogens für Schüler ( AFS ) sollen die folgenden Bereiche erfaßt werden:

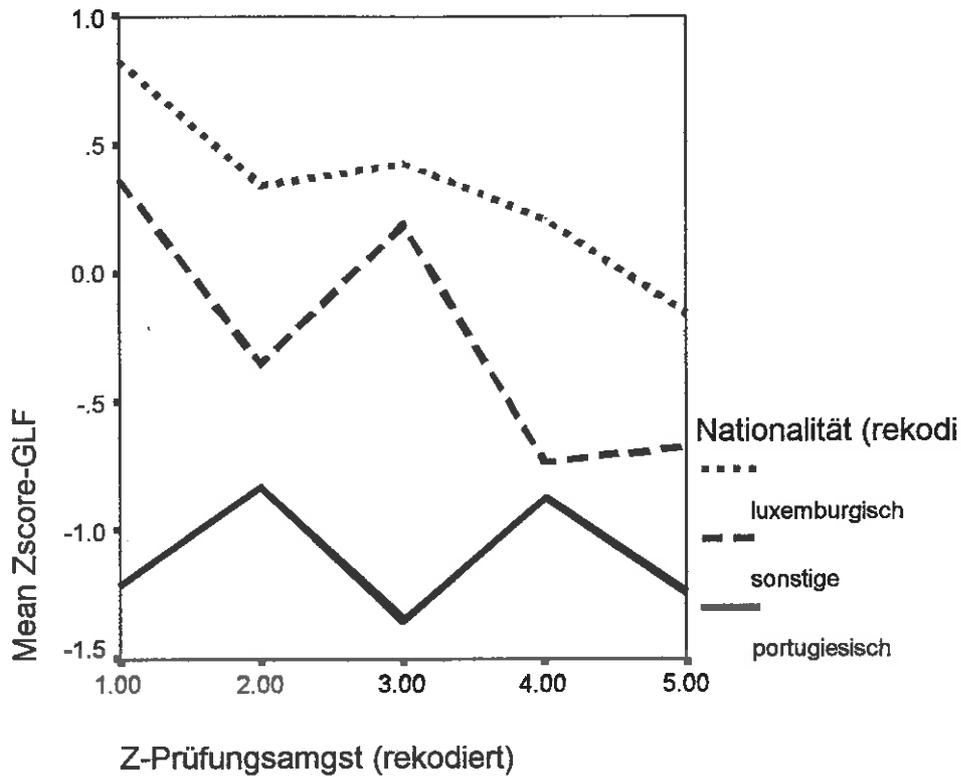
1. General Literacy Factor ( Glf ) x Schulangst ( allgemein )
2. Glf x Schulangst x Nationalität
3. Glf x Schulunlust ( allgemein )
4. Glf x Schulunlust x Nationalität

Unter Schulangst wird im ersten Bereich die **Prüfungsangst** verstanden. Wie anzunehmen war, erklärt eine niedrige Prüfungsangst gute Leistungen im Schriftspracherwerb. Je höher die Prüfungsangst, um so schlechter die Glf-Werte. ( siehe *Grafik 20: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Prüfungsangst* )

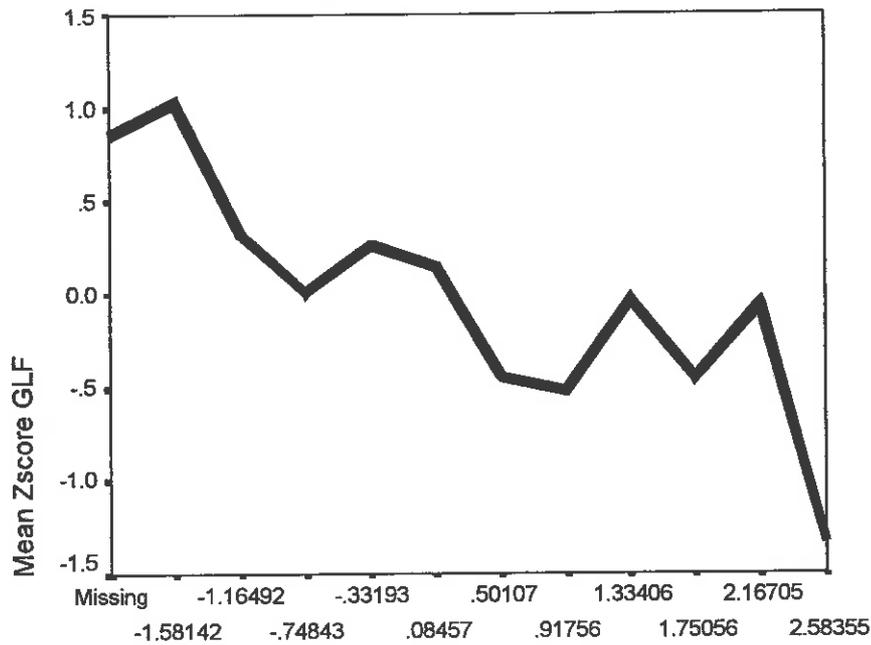


In Bezug auf die Nationalität der Schüler bedeutet dies, daß bei luxemburgischen Schülern der Anstieg der Prüfungsangst ein gewisses Abfallen schriftsprachlicher Leistungen erklärt. Die Verlaufskurven sind bei anderen Nationalitäten weitaus weniger konstant. Insbesondere bei portugiesischen Schülern ist die Prüfungsangst ein Faktor, der weniger im Zusammenhang mit Leistungen im Schriftspracherwerb steht als bei anderen Nationalitäten.

( siehe *Grafik 21: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Prüfungsangst x Nationalität* )

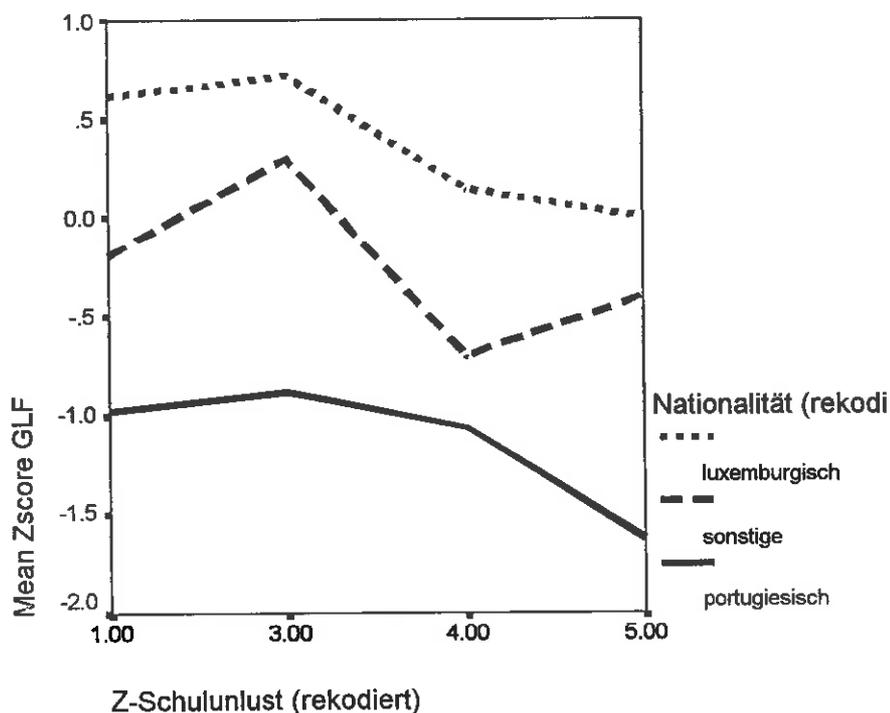


Was nun die zweite Komponente, nämlich die **Schulunlust** anbelangt, zeigt sich die erwartete Korrelation mit den Leistungen im Schriftspracherwerb. Es verwundert daher nicht, daß die schulischen Leistungen in Lesen und Schreiben um so schlechter ausfallen, je größer die Schulunlust ist. ( siehe *Grafik 22: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x AFS-SU Schulunlust* )



Zscore: AFS-SU Schulunlust

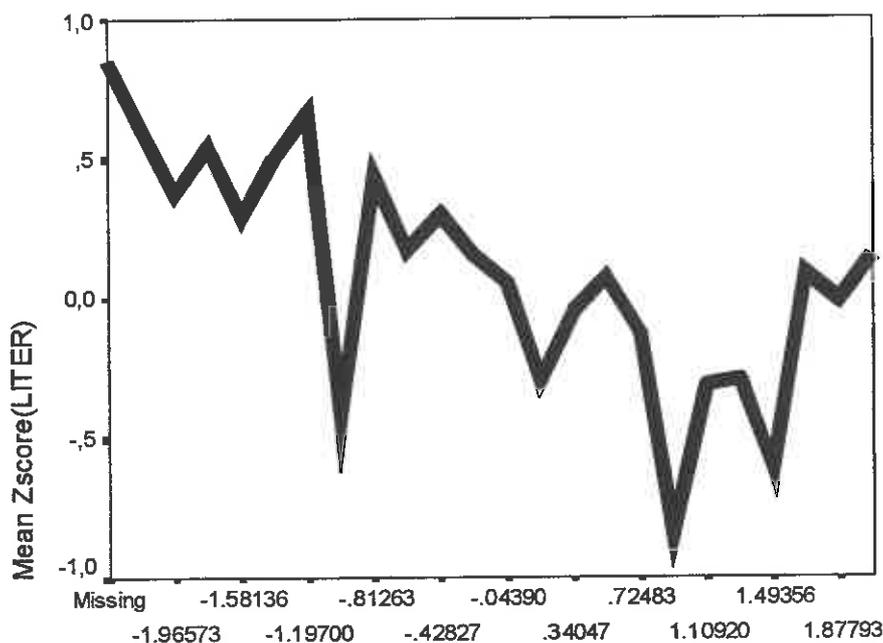
In Verbindung mit der Nationalität bedeutet dies, daß vor allem bei portugiesischen Schülern mit schlechten Leistungen eine besonders hohe Schulunlust feststellbar ist. Das Ansteigen der Verlaufskurve bei steigender Schulunlust für die Schüler sonstiger Nationalitäten läßt sich dadurch erklären, daß Schüler mit mittleren Noten in dieser Gruppe Leistungsdruck empfinden, der sich in Schulunlust niederschlägt. ( siehe *Grafik 23: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x AFS-SU Schulunlust x Nationalität* )



Was die Frage anbelangt, inwieweit das Ausmaß des empfundenen Stresses Leistungen im Glf erklärt, gibt der Streßfragebogen SSK mit den drei Subkategorien **Ausmaß des Streßerlebens, Ausmaß der Streßbewältigung und physikalische Streßsymptomatik** Aufschluß.

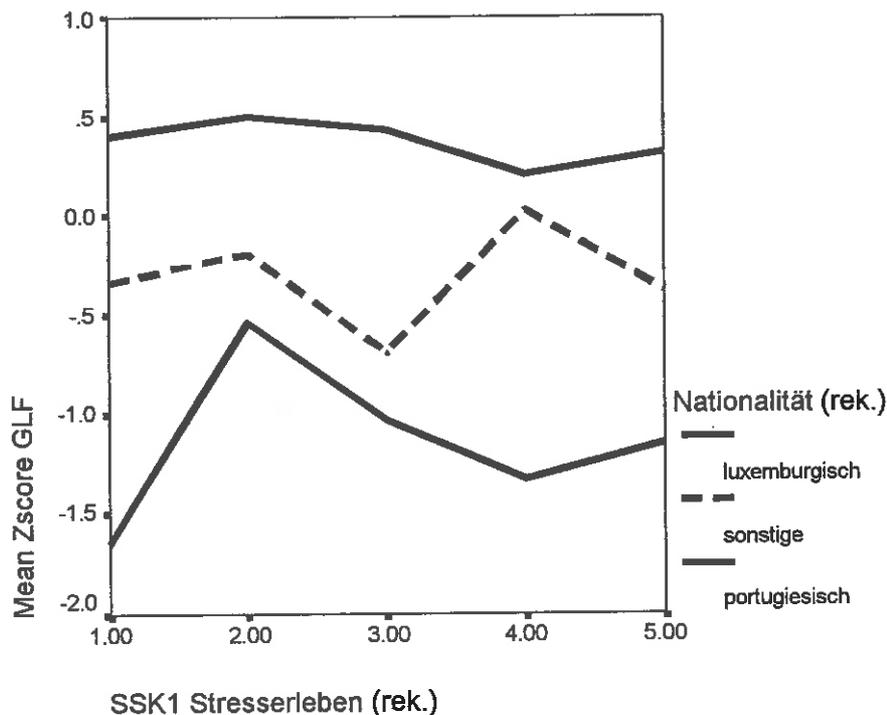
Wie anzunehmen, nimmt das **Ausmaß des Streßerlebens** mit wachsendem Schulerfolg ab, steigt jedoch bei den stark leistungsfähigen Schülern wieder an. Da die Testresultate nicht signifikant sind, ist eine Hypothesenbildung zur Erklärung der starken Schwankungen der Verlaufskurve irrelevant.

( siehe *Grafik 24: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß des Streßerlebens* )

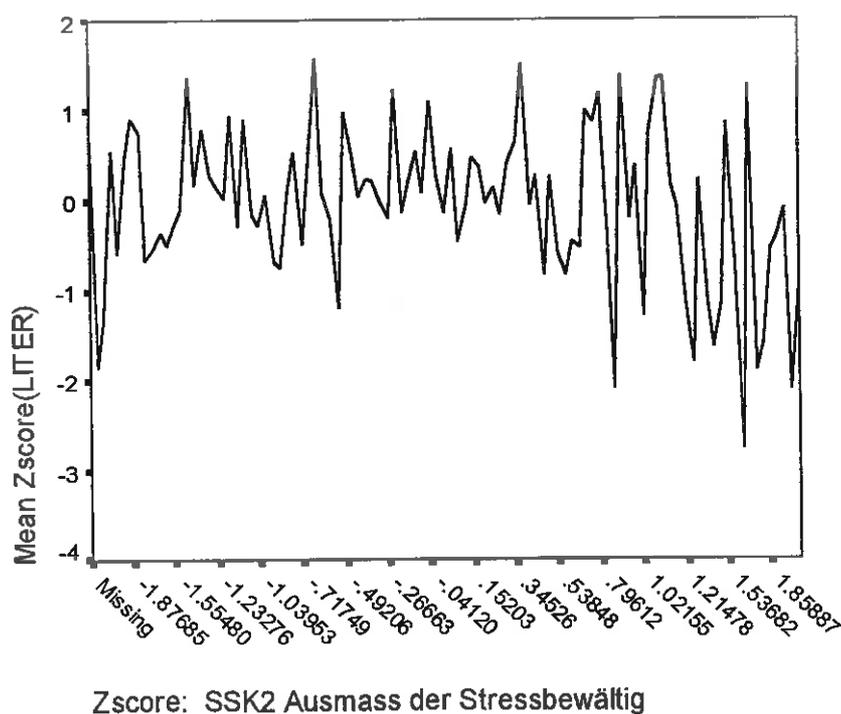


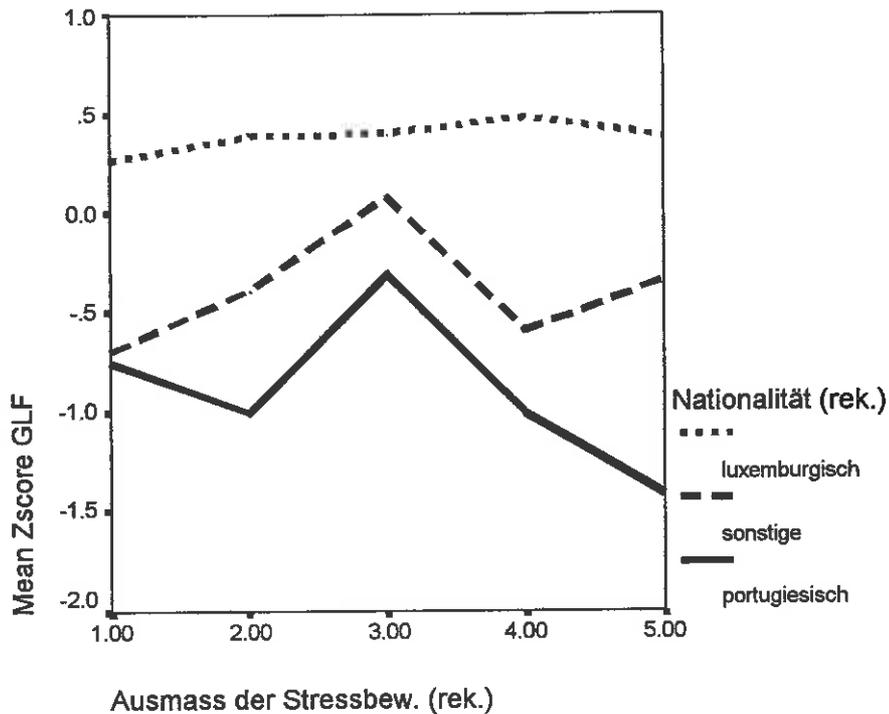
Zscore: SSK1 Ausmass des Stresserlebens

Es ist jedoch auffallend, daß die allgemein zu beobachtende Tendenz des Streßerlebens bei Migrantenkindern stärkeren Schwankungen unterworfen ist. Jedoch sind hier wiederum nicht-signifikante Testresultate Grundlage für eine Interpretation der Verlaufskurve, so daß eine weitere Hypothesenbildung wenig sinnvoll erscheint. ( siehe *Grafik 25: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf)x Ausmaß des Streßerlebens x Nationalität* )

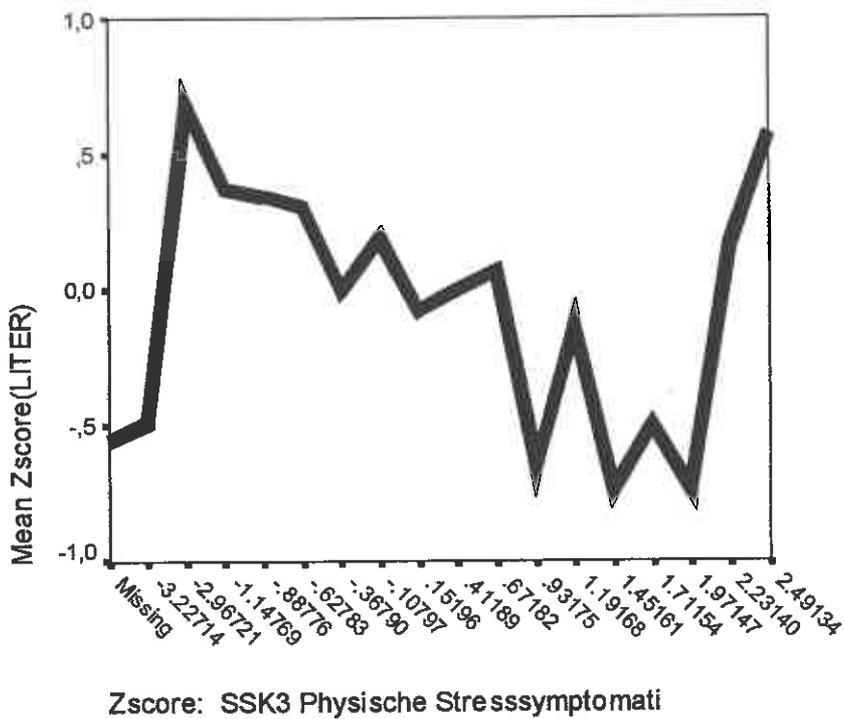


Als sehr interessant gilt es in diesem Kontext zu vermerken, daß Werte im Subtest **Ausmaß der Streßbewältigung** individuell stark schwanken, und somit keine deutlich erkennbare Tendenz zu beobachten ist. Bei luxemburgischen Schülern ist das Ausmaß der Streßbewältigung auf Leistungen im Schriftspracherwerb konstant, wogegen bei ausländischen Schülern keine klar erkennbare Tendenz zu verzeichnen ist. Jedoch ist wiederum ungenügende statistische Signifikanz zu vermerken. ( siehe *Grafik 26/27: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß der Streßbewältigung/ idem x Nationalität* )

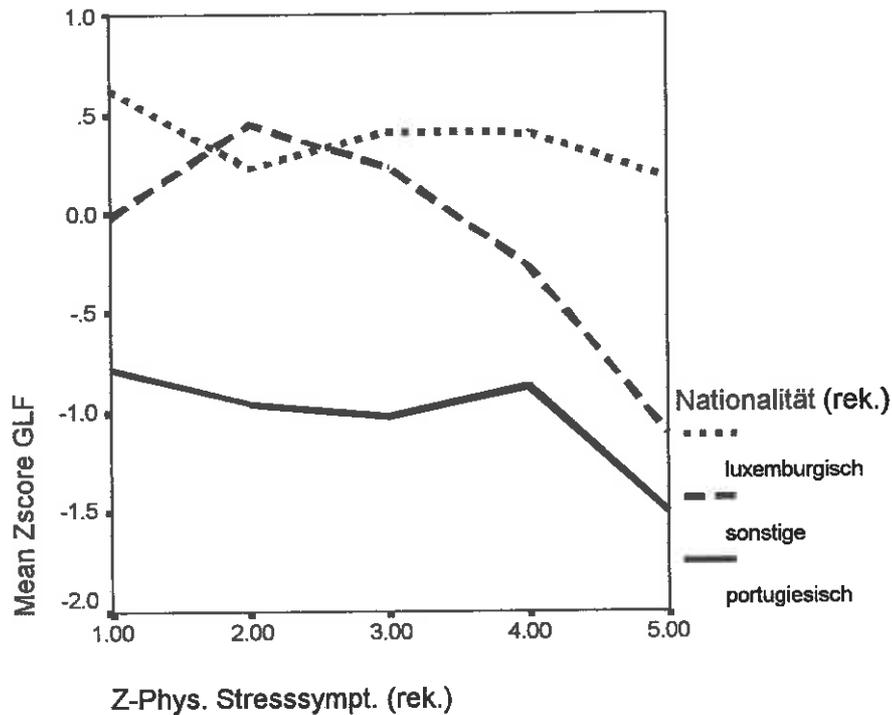




Die Verlaufskurve zur physischen **Stresssymptomatik** zeigt, daß die Glf-Werte um so schlechter sind, je höher die Werte im SSk-3 Test ausfallen . Allerdings steigt die Verlaufskurve im obersten Bereich wieder stark an. Dies bedeutet, daß höchste Werte physischer Stresssymptomatik gute Leistungen im Glf erklären. Eine durchaus plausible Erklärung dieses Phänomens besteht darin, daß gute Schulresultate teilweise in Zusammenhang mit hohem familiären Leistungsdruck gebracht werden können. ( siehe **Grafik 28: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Physische Stresssymptomatik** )

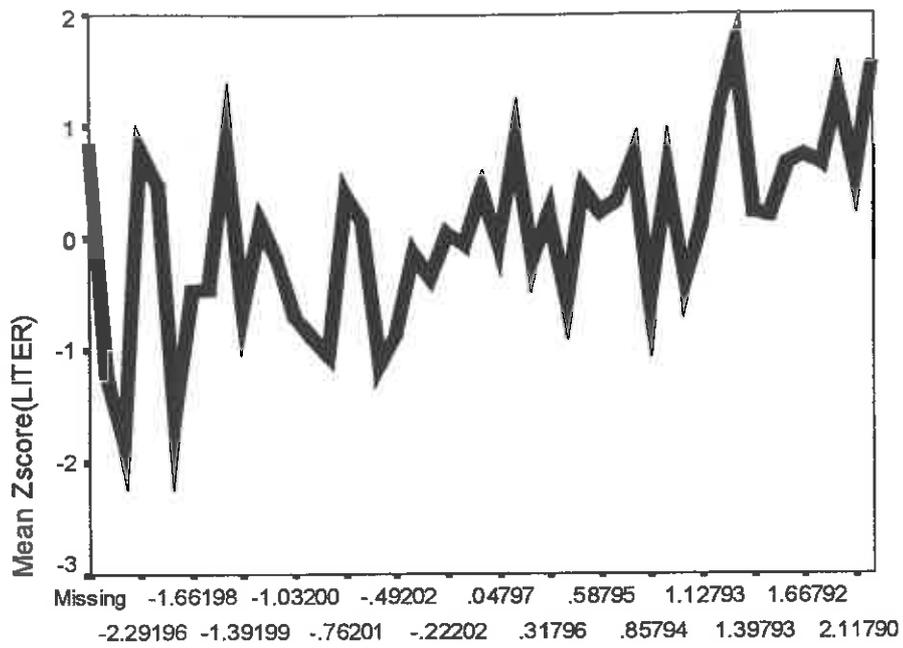


Was die Gliederung nach Nationalitäten anbelangt, so zeigt sich bei luxemburgischen Schülern eine Konstanz auf hohem Niveau. Bei portugiesischen Schülern findet sich diese Konstanz auf niedrigerem Niveau wieder. Als bemerkenswert gilt zu verzeichnen, daß Schüler sonstiger Nationalität sich erst bei hoher physischer Streßsymptomatik denjenigen portugiesischer Schüler annähern. Das Abfallen der Kurven zum Schluß kann als resignative Haltung gedeutet werden. ( siehe *Grafik 29: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Physische Streßsymptomatik x Nationalität* )

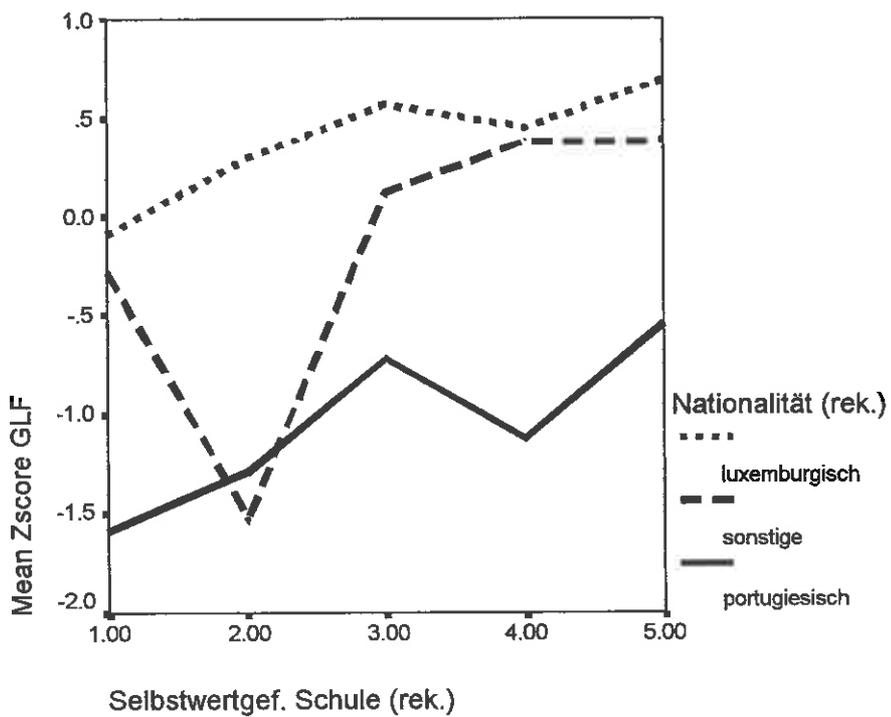


Die **Aussagenliste zum Selbstwertgefühl** in der Schule zeigt im allgemeinen eine recht schwankende Tendenz auf. Da die Testergebnisse nicht signifikant sind, ist eine Interpretation der Verlaufskurve schwierig. Wohl zeigt sich eine zum Schluß leicht ansteigende Tendenz, es wäre allerdings eine Überinterpretation einen starken Zusammenhang zwischen ansteigendem Selbstwertgefühl und guten Glf-Werten festzustellen. ( siehe **Grafik 30: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Selbstwertgefühl in der Schule** )

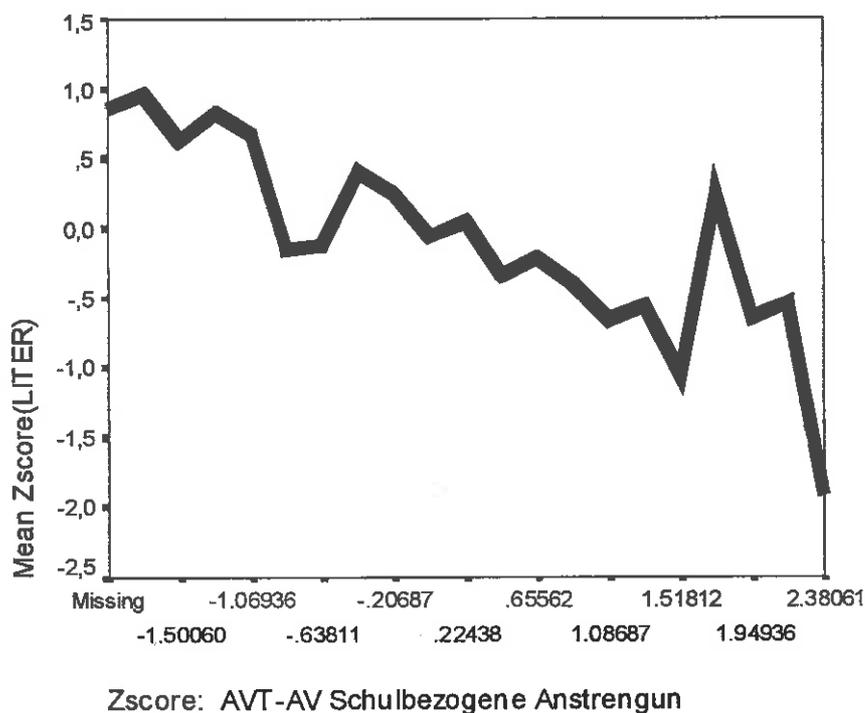
Nach Nationalitäten eingeteilt, bestätigt sich der Trend der allgemeinen Resultate. Trotz der zu verzeichnenden Schwankungen bei portugiesischen Schülern oder jenen sonstiger Nationalität zeigt sich daß das leicht ansteigende Selbstwertgefühl in Verbindung mit sich verbessernden Leistungen im Schriftspracherwerb gebracht werden kann. ( siehe **Grafik 31: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Selbstwertgefühl in der Schule x Nationalität** )



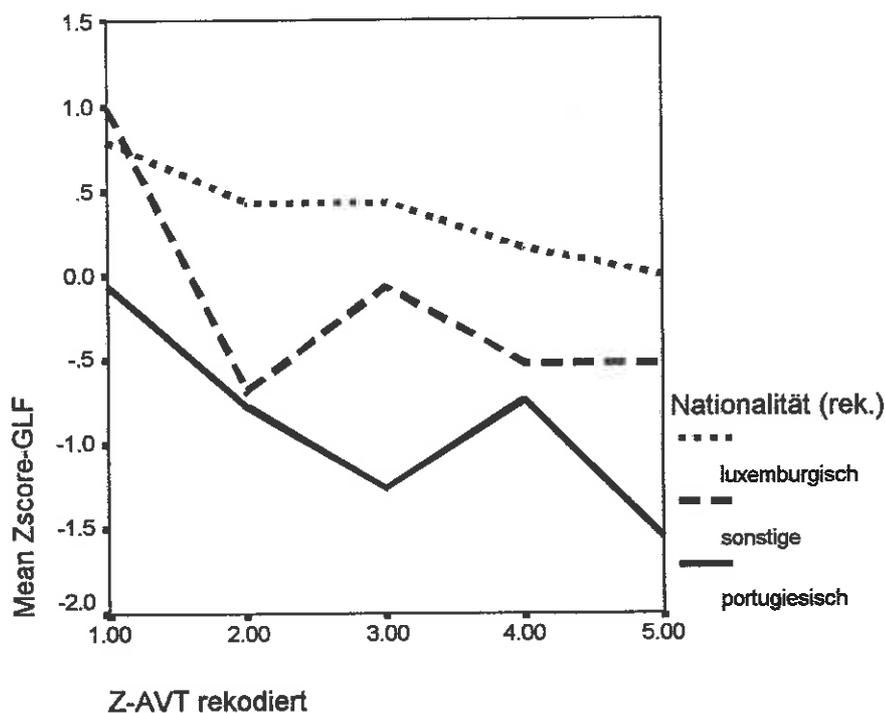
Zscore: Selbstwertgefühl in der Schule



Was den ersten Teil des AVT-Schulbezogene Anstrengungen anbelangt, geht es darum die auf Frustrationen zurückgeführte Tendenz zum **Anstrengungsvermeidungsverhalten** in Bezug zur „Literacy“ zu setzen. Als Ausgangshypothese kann man davon ausgehen, daß die Resultate im schulbezogenen Anstrengungsvermeidungsverhalten mit schlechten Glf-Werten korrelieren. Hohe Werte im AVT-Test erklären schlechte Leistungen im Schriftspracherwerb. Auffallend ist jedoch, daß sich bei hohem Anstrengungsvermeidungsverhalten die Resultate wiederum kurzzeitig verbessern. Dies mag entweder auf einen Effekt der Statistik (nur eine geringe Zahl von Versuchspersonen erreicht diese Werte) oder auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß es sich um eine Gruppe von Schülern handelt, die bei guten Lernvoraussetzungen trotz wenig Anstrengungen akzeptable Leistungen erreicht. Der Effekt der Statistik ist feststellbar, die geäußerte Hypothese bleibt aufrechterhalten. ( siehe *Grafik 32: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulbezogene Anstrengungen* )

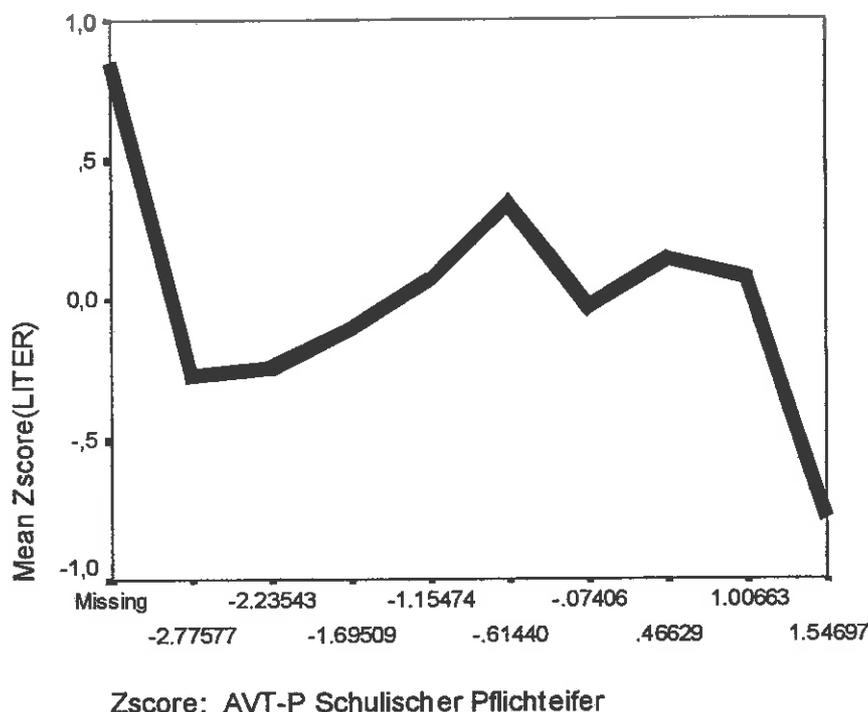


Auf Nationalitäten bezogen, sind deutliche Unterschiede in den Verlaufskurven feststellbar. Am konstantesten sind noch die Werte der luxemburgischen Schüler in Bezug zum Schriftspracherwerb, wogegen die portugiesischen Schüler sowie jene anderer Nationalitäten starke Schwankungen aufweisen, jedoch ebenfalls mit fallender Tendenz. Insbesondere bei portugiesischen Schülern erklärt erhöhtes Anstrengungsvermeidungsverhalten schlechte Resultate im Schriftspracherwerb. ( siehe *Grafik 33: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulbezogene Anstrengungen x Nationalität*)



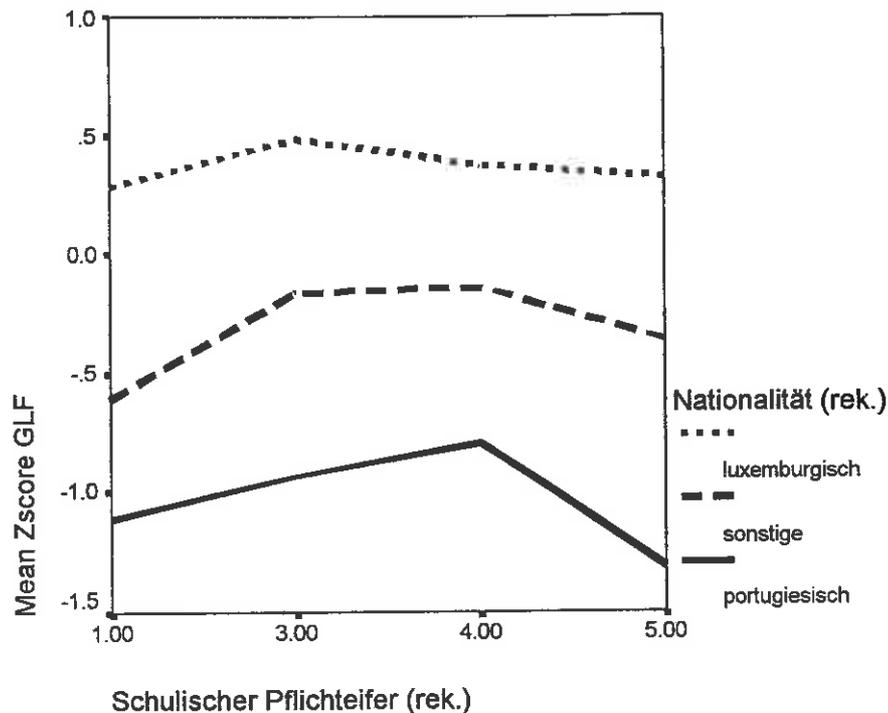
Die Ergebnisse zum AVT-Schulischer Pflichteifer zeigen, daß insbesondere Schüler mit mittlerem Eifer die besten Resultate aufzeigen. Es fällt auf, daß Schüler mit hohem Pflichteifer sogar leicht schwächere schulische Leistungen erbringen. Die höchsten Werte im Pflichteifer erklären erstaunlicherweise die schlechtesten Glf-Resultate. Es handelt sich hierbei um Fälle, die zwar ein hohes Pflichtbewußtsein aufzeigen, allerdings aufgrund mangelnder Lernvoraussetzungen schulisch versagen. Es kommt noch hinzu, daß bis auf die eben erwähnten Ausnahmefälle sich eine Mehrzahl der Schüler Werte im mittleren z-Score Literacy Bereich aufweist. Man kann also davon ausgehen, daß

schulischer Pflichteifer zwar einen Einfluß auf den Schriftspracherwerb ausübt, dieser aber gegenüber anderen Faktoren in seiner Auswirkung begrenzt bleibt.  
 ( siehe *Grafik 34: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulischer Pflichteifer* )



Die Einteilung nach Nationalitäten zeigt bei luxemburgischen Schülern die gleiche Konstanz wie die allgemeinen Resultate. Es fällt allerdings auf, daß luxemburgische Schüler mit geringem Pflichteifer weitaus bessere Resultate aufzeigen als Schüler sonstiger Nationalitäten. Bei portugiesischen Schülern ist bemerkenswert, daß die besten Literacy-Werte von denjenigen erzielt werden, die am wenigsten Eifer zeigen. Es dürfte sich um Schüler handeln, deren günstigere kognitive Voraussetzungen ihnen eine solche Haltung ermöglichen. Im Großen und Ganzen bestätigt sich für alle Nationalitäten die allgemein feststellbare Tendenz daß schulischer Pflichteifer keinen besonders bedeutenden Einfluß auf den Schriftspracherwerb hat, wenn auch bei schwankenderen Ergebnissen der Migrantenkinder im Verhältnis zum Glf-Faktor.

( siehe *Grafik 35: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulischer Pflichteifer x Nationalität* )



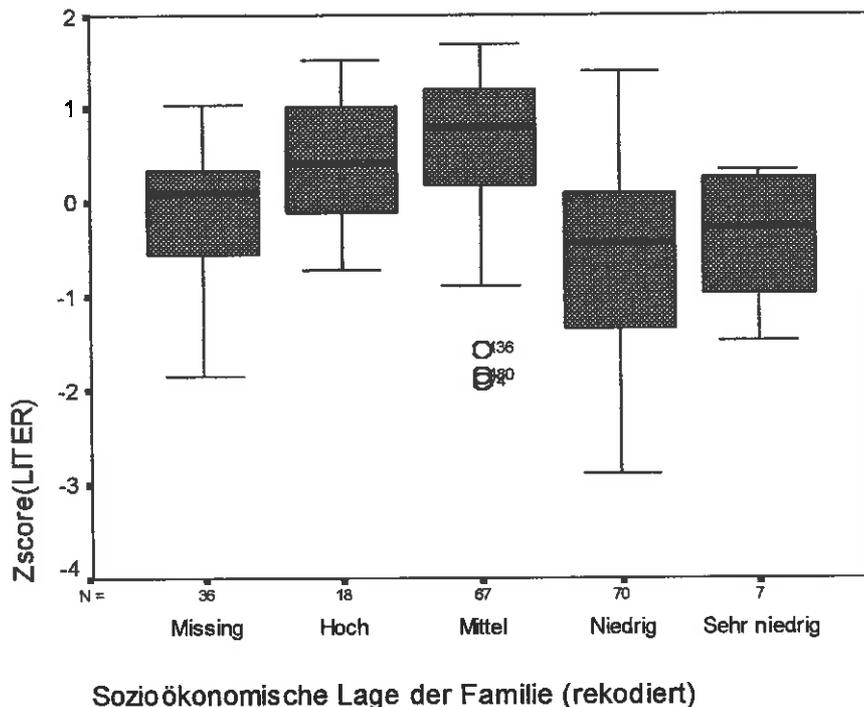
Zusammenfassend soll festgehalten werden daß:

- die Prüfungsangst bei keiner Nationalität ein wichtiger Erklärungsfaktor der Glf-Werte ist;
- die Schulunlust bei sämtlichen Nationalitäten als Erklärung der Leistungen im Schriftspracherwerb stärker ins Gewicht fällt als die Prüfungsangst;
- weder im Ausmaß des Streßerlebens noch in der Streßbewältigung ein bedeutender Zusammenhang mit gestörtem Schriftspracherwerb nach Nationalitäten festzuhalten ist;
- eine hohe physikalische Streßsymptomatik bei Migrantenkindern stärker im Zusammenhang mit schlechten Leistungen im Schriftspracherwerb steht;
- das Selbstwertgefühl der Schüler im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb nicht nach Nationalität variiert, sondern starken individuellen Schwankungen unterworfen ist;
- der schulische Pflichteifer bei Migrantenkindern etwas stärker mit dem Schriftspracherwerb im Zusammenhang steht als bei luxemburgischen Grundschulern;
- die emotionale Lage in der Schule bei Migrantenkindern die Leistungen im Schriftspracherwerb stärker beeinflusst als bei luxemburgischen Kindern;

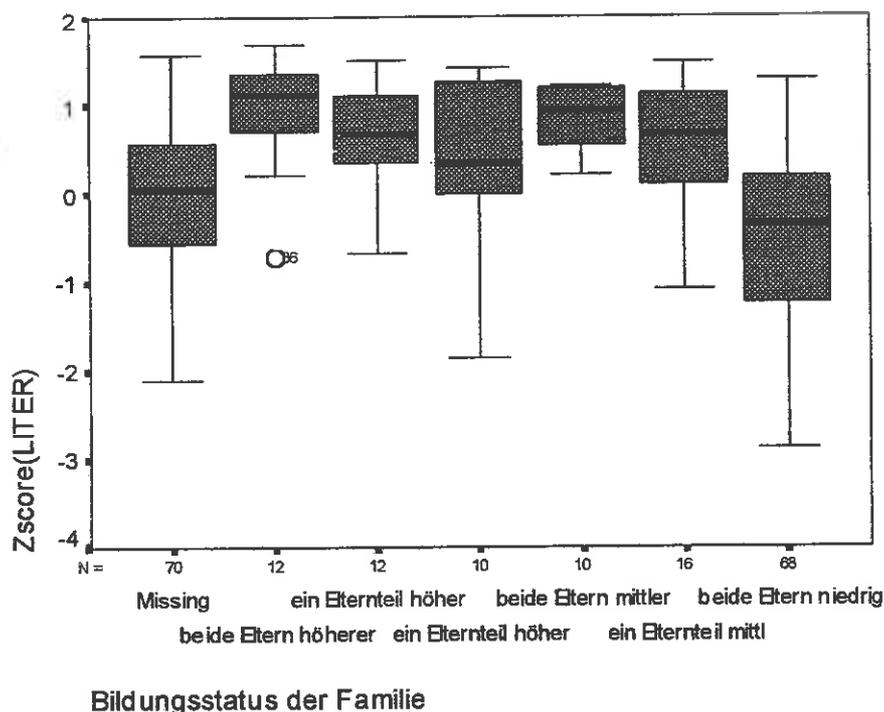
### 3.2.4 Sozioökonomische Komponenten in der Auswertung der Survey-Studie

In einer ersten Phase wird der Zusammenhang zwischen den Variablen sozioökonomische Lage der Familie, Bildungsstatus der Familie und zweidimensionaler Schichtindex einerseits und den errechneten Literacy-Werten andererseits festgestellt werden. Diese Ergebnisse sind allerdings zunächst nur auf die Gesamtpopulation bezogen.

Dabei fällt auf, daß die schulischen Leistungen im Schriftspracherwerb bei Familien mit mittlerer sozioökonomischer Lage sogar etwas höher liegen als bei solchen mit hoher sozioökonomischer Lage. Dies kann durch die starke Leistungsorientierung der Mittelschichtfamilien erklärt werden. Desweiteren ist anzumerken, daß die Ergebnisse im Glf bei Familien mit sehr niedriger sozioökonomischer Lage etwas besser liegen als bei Familien deren sozioökonomische Lage nur als niedrig bezeichnet wird. Aufgrund der geringen Anzahl von Familien, die zu dieser Kategorie gehören ist es allerdings fragwürdig, eine standfeste Aussage zu machen. Auch fällt der hohe Anteil von fehlenden Aussagen auf ( 36 von 198 ). Dies läßt sich dadurch erklären, daß manche Angaben fehlen, andere wegen ihrer Lückenhaftigkeit nicht interpretierbar sind. ( siehe *Grafik 36: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Sozioökonomische Lage der Familie* )

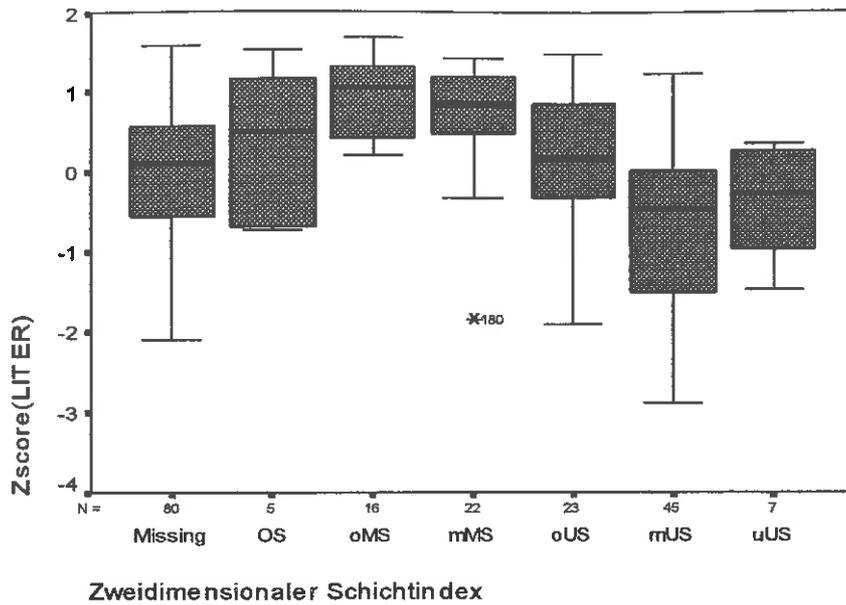


Der mittels BOX-PLOT dargestellte Zusammenhang zwischen Bildungsstatus der Familie und den Literacy-Werten zeigt wiederum eine hohe Zahl an fehlenden oder fehlerhaften Angaben ( 70 von 198 ). Die Ergebnisse bestätigen das zu Erwartende: je niedriger der Bildungsstatus, um so niedriger die Resultate. ( siehe *Grafik 37: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Bildungsstatus der Familie* )



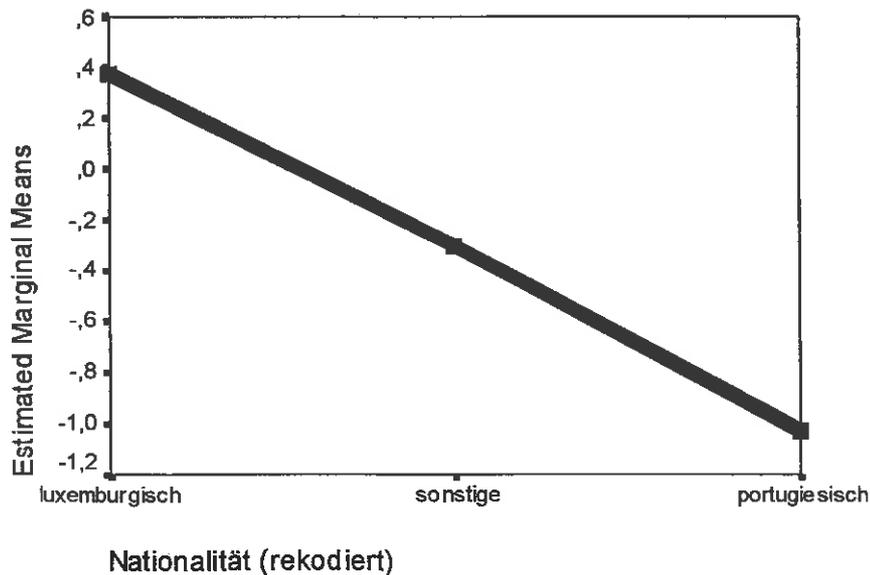
Die Verschmelzung von Bildungsstatus, sozioökonomischer Lage sowie des Berufes des Vaters und der Mutter ermöglicht die Konstruktion eines **zweidimensionalen Schichtindex**. Im Gegensatz zum marxischen Konzept der Klasse, das auf dem Privateigentum an Produktionsmitteln beruht, ist der Begriff der Schicht der bürgerlichen Soziologie entliehen. Werner Fuchs-Heinritz definiert den Begriff wie folgt: „ Bevölkerungsguppe, deren Mitglieder bestimmte gemeinsame Merkmale besitzen und sich dadurch von anderen Bevölkerungsguppen in einer als hierarchisches Gefüge vorgestellten Sozialstruktur unterscheiden.“<sup>239</sup> Die einzigen auffallenden Resultate sind diejenigen der Oberschicht und der unteren Unterschicht. Bei der Oberschicht fällt zwar der gute Mittelwert, jedoch auch die hohe Dispersion auf. Die schwächsten Schüler der Oberschicht finden sich in einem Bereich wieder, der sonst nur den Angehörigen der mittleren Unterschicht oder der unteren Unterschicht erreicht wird. Angesichts der geringen Anzahl von Schülern, die zur Oberschicht gehören, ist die Aussagekraft der Ergebnisse jedoch als sehr begrenzt anzusehen. ( siehe *Grafik 38: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Zweidimensionaler Schichtindex* )

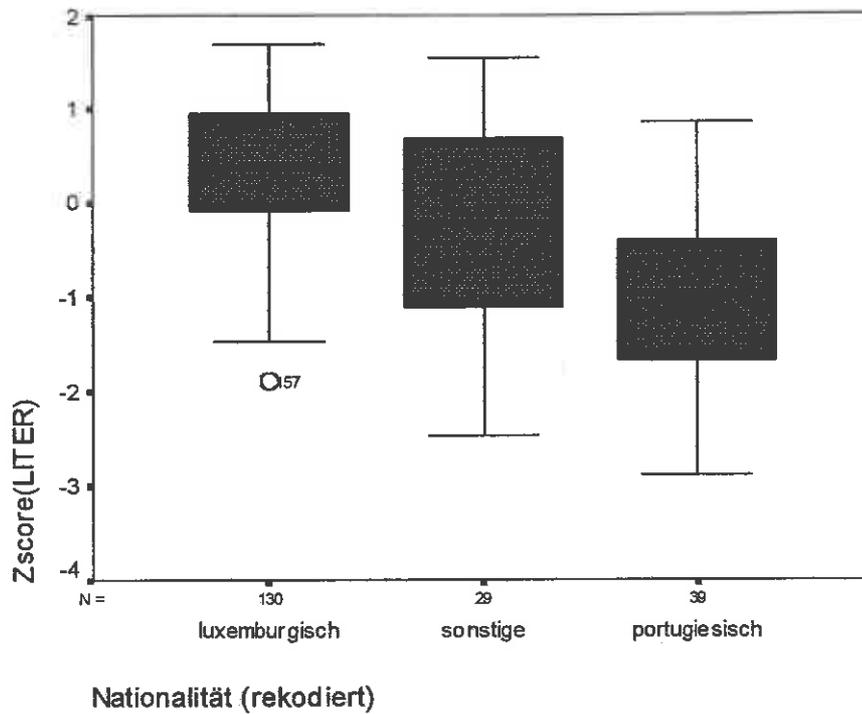
<sup>239</sup> vgl. Fuchs-Heinritz 1994, S.579



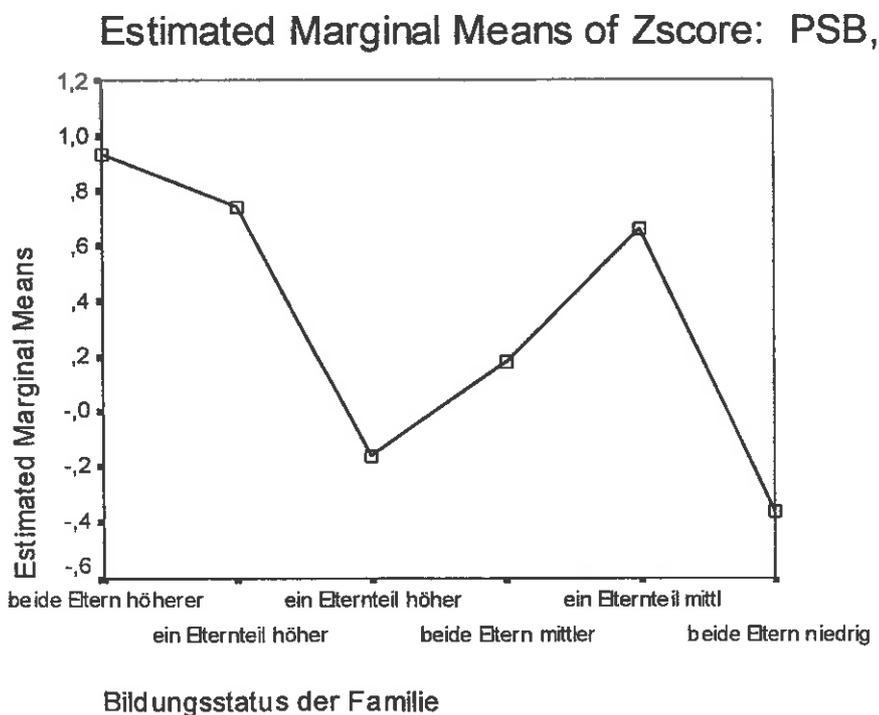
Der für diese Arbeit zentrale Bereich der Migrantenproblematik macht es notwendig den Zusammenhang zwischen Glf-Werten und der Nationalität der Schüler zu prüfen. Das Resultat ist eindeutig: sowohl Mittelwertvergleich als Dispersionsvergleich zeigen eine klare Abstufung der Ergebnisse von luxemburgischen, portugiesischen und Schülern sonstiger Nationalität. Auffallend ist daß die portugiesischen Schüler als stärkste ausländische Gruppe die bei weitestem schwächsten Resultate aufzuweisen haben. ( siehe *Grafik 39: Estimated Marginal Means of General Literacy Factor x Nationalität* )  
 ( siehe *Grafik 40: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Nationalität* )

Estimated Marginal Means of  
 General Literacy Factor





Es soll nun der **Zusammenhang zwischen Intelligenz und Bildungsstatus** der Familie ermittelt werden. Die mittels PSB-Intelligenztest errechneten Werte drücken diesen Zusammenhang zunächst allgemein aus: (siehe *Grafik 41: Estimated Marginal Means of Zscore: PSB, Total Rawscore x Bildungsstatus der Familie*)

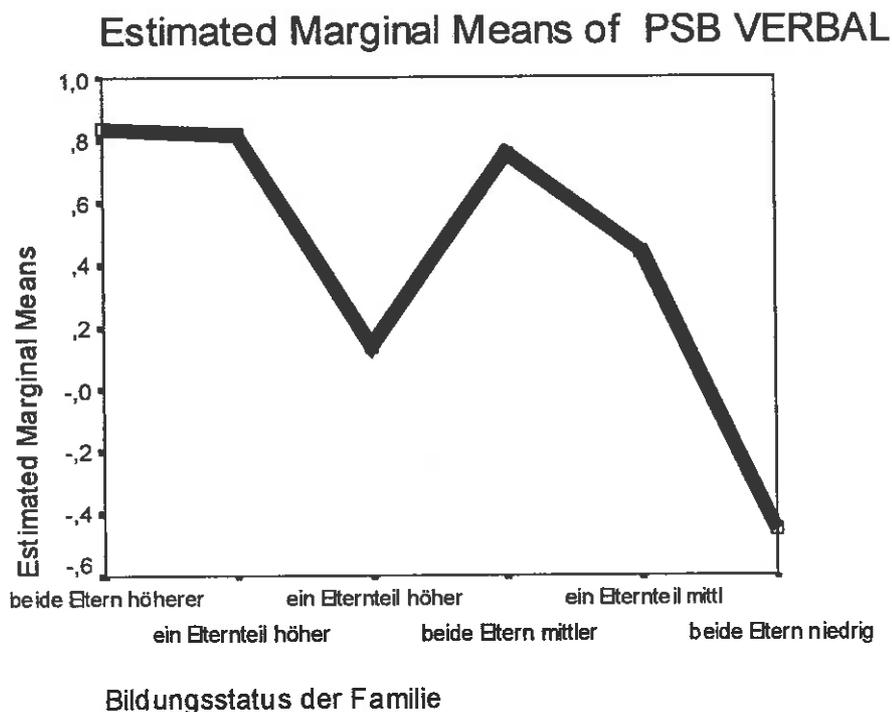


Die erreichten Werte im PSB-Gruppentest unterstreichen die Bedeutung des familiären Bildungsstatusses für Intelligenzleistungen. Auffallend ist jedoch, daß dort, wo nur ein Elternteil über einen höheren, der andere über einen niedrigen Bildungsstatus verfügt, ein starkes Abfallen der Intelligenzleistungen zu verzeichnen ist. Eine Erklärungshypothese hierfür könnte lauten, daß die Präsenz eines Elternteils mit niedrigem Bildungsabschluß im häuslichen Milieu ( z.B. der Vater Akademiker und berufstätig, die Mutter nicht-berufsfähig mit niedrigem Schulabschluß ) sich negativ auf die Intelligenz auswirkt. Die überdurchschnittlich guten Ergebnisse von Schülern, bei denen ein Elternteil über einen mittleren, der andere jedoch nur über einen niedrigen Bildungsabschluß verfügt, sind ebenfalls hervorzuheben. Eine Erklärungshypothese dürfte in diesem Falle in der starken Mittelschichtorientierung solcher Familien liegen, die sich im Betonen schulischer Leistungen widerspiegelt.

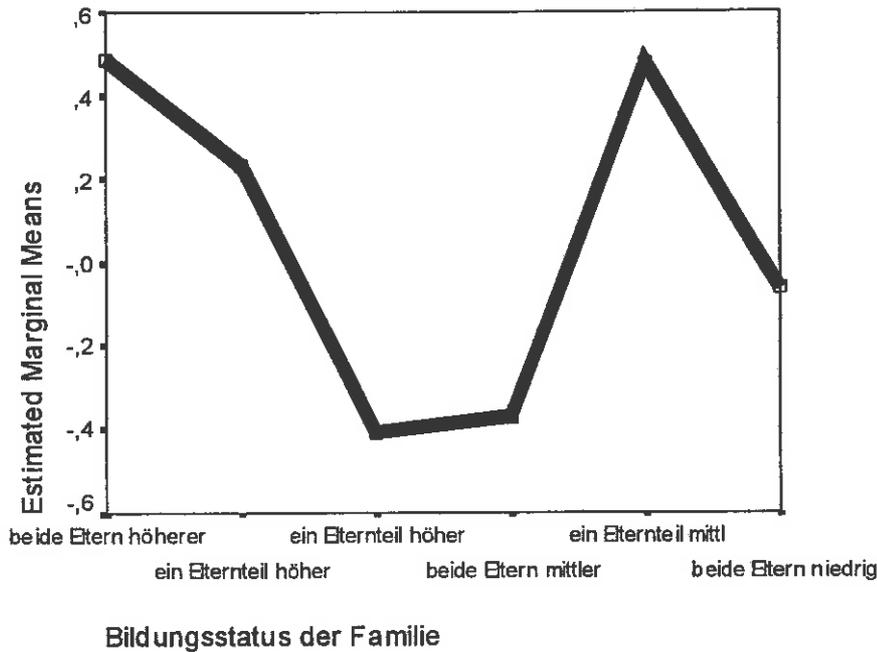
Ein Aufgliedern der **PSB-Gesamtleistungen** in verbale und non-verbale Komponenten dürfte das Gewicht des **verbalen** respektive **non-verbalen** Faktors im Verhältnis zur Gesamtleistung erklären.

( siehe *Grafik 42: Estimated Marginal Means of PSB VERBAL x Bildungsstatus der Familie* )

( siehe *Grafik 43: Estimated Marginal Means of PSB NON VERBAL x Bildungsstatus der Familie* )



### Estimated Marginal Means NON VERBAL



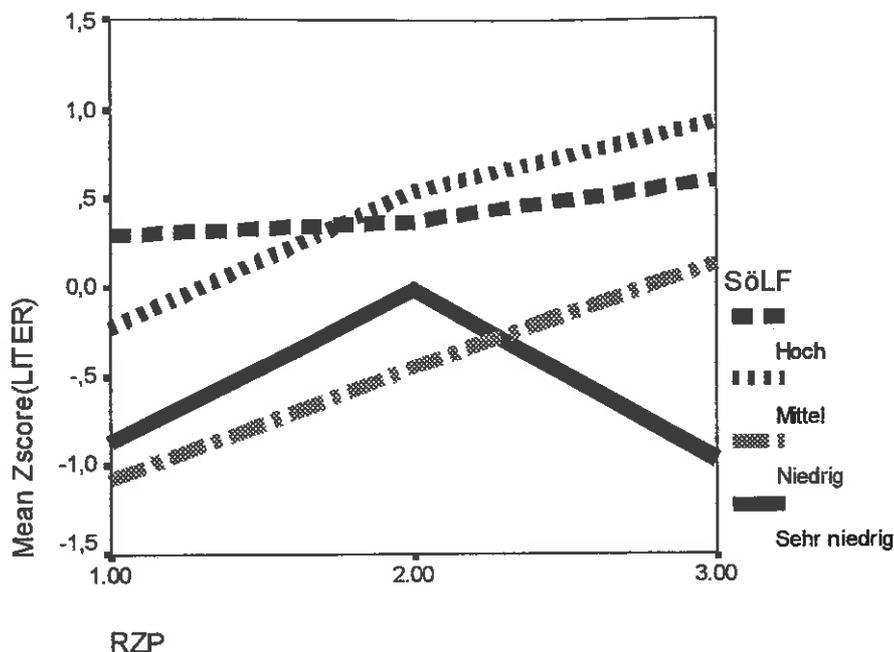
Die Ergebnisse im non-verbale Bereich ähneln denen des allgemeinen Intelligenzfaktors. Eine leichte Abweichung finden wir bei Schülern, deren Eltern beide über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen. Ihre Werte liegen unter denen des allgemeinen Bereichs. Es wird jedoch deutlich, daß bis auf die schon hervorgehobene Gruppe in der ein Elternteil über einen höheren, der andere über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügt, die Leistungen im verbalen Bereich stärker vom Bildungsstatus der Familie abhängen.

Zusammenfassend unterstreichen die vorliegenden Resultate, daß gemessene Intelligenzleistungen im allgemeinen und verbalen Bereich stark vom Bildungsstatus der Familie abhängig sind.

Welche ist nun die Bedeutung der **sozioökonomischen Lage** der Familie im Zusammenhang mit Intelligenzleistungen und Leistungen im Schriftspracherwerb? Bei hoher sozioökonomischer Lage ist die Intelligenz ein geringer Prädiktor für den Schriftspracherwerb, wogegen sie bei mittlerer und niedriger Lage eine größere Rolle spielt.

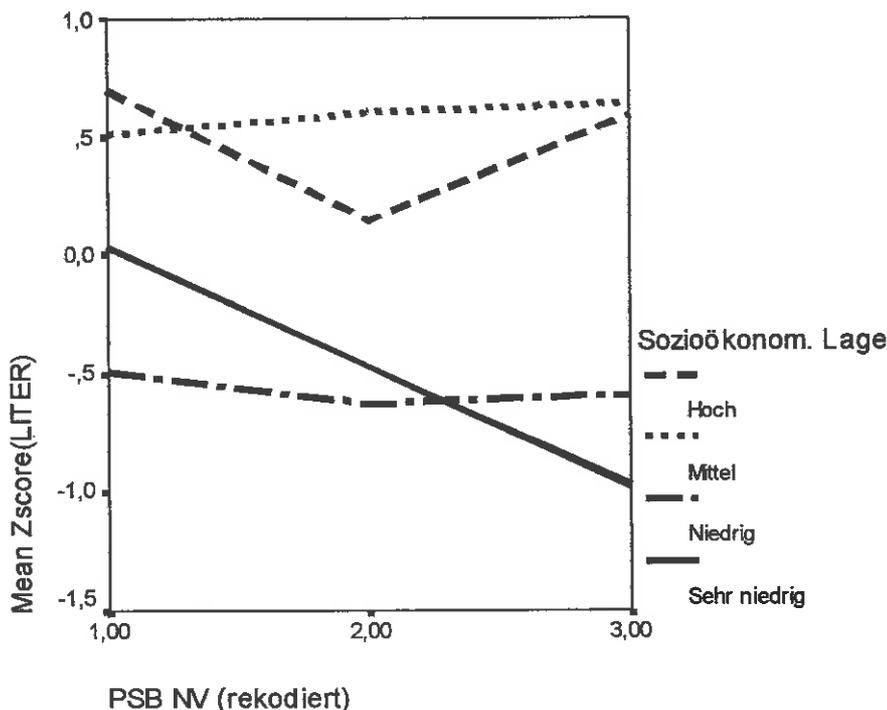
( siehe *Grafik 44: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB-Gesamt x Sozioökonomische Lage der Familie* )

GLF nach PSB-Gesamt und SöLF



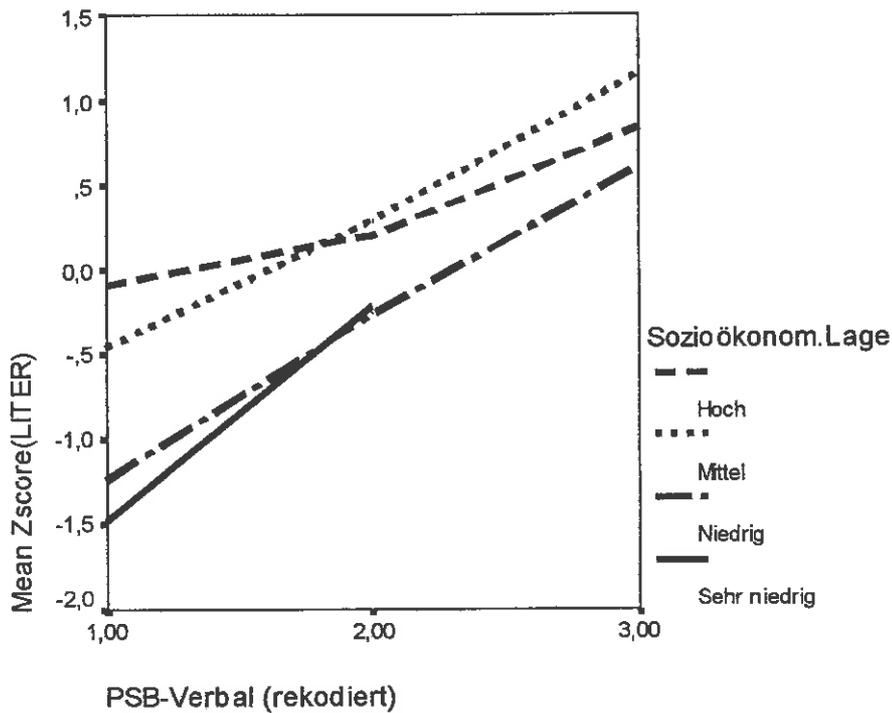
Die nun folgende Grafik soll den Einfluß der non-verbale Intelligenz auf den Glf darstellen. Es mag bei der Interpretation dieser Grafik auffallen, daß erst bei sehr niedriger sozioökonomischer Lage die non-verbale Intelligenz als Erklärungsfaktor für schlechte Leistungen im Schriftspracherwerb herangezogen werden kann.

( siehe *Grafik 45: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB NV x Sozioökonomische Lage der Familie* )

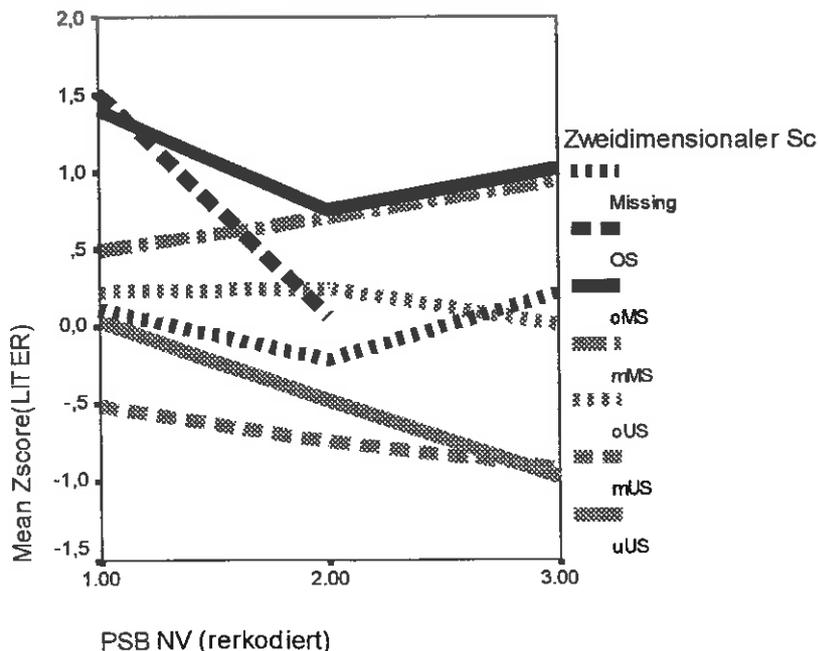


Die Resultate im PSB-Verbal bestätigen die enge Verbindung zwischen sozioökonomischer Lage und der verbalen Intelligenz bei den Ergebnissen zum Schriftspracherwerb. Je höher die sozioökonomische Lage, um so besser die Ergebnisse im PSB-Verbal. Diese beiden Faktoren stehen in linearem Zusammenhang mit den Glf-Werten.

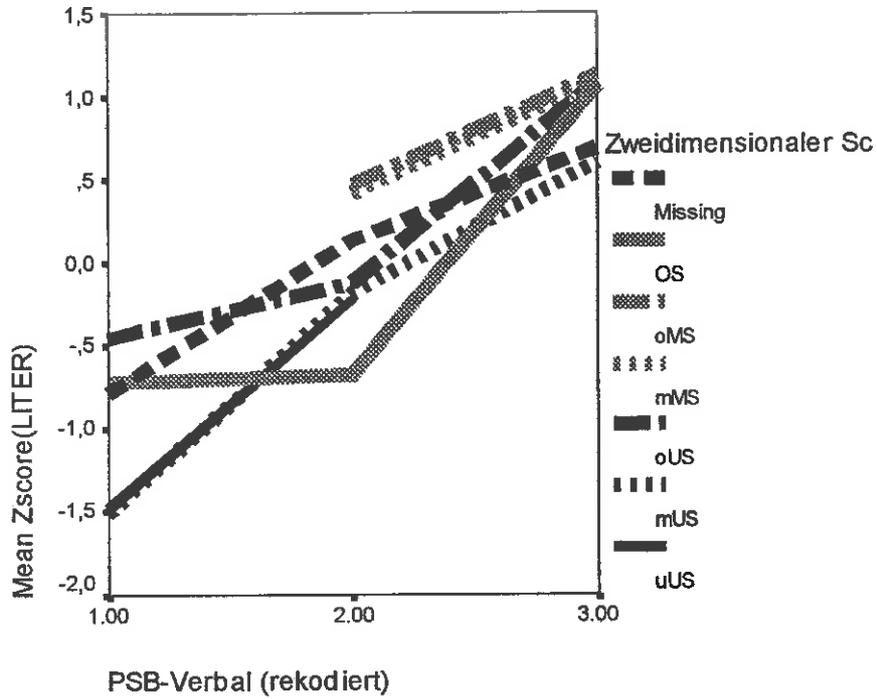
(siehe *Grafik 46: Estimated Marginal Means of Zscore (Gl) x PSB VERBAL x Sozioökonomische Lage der Familie*)



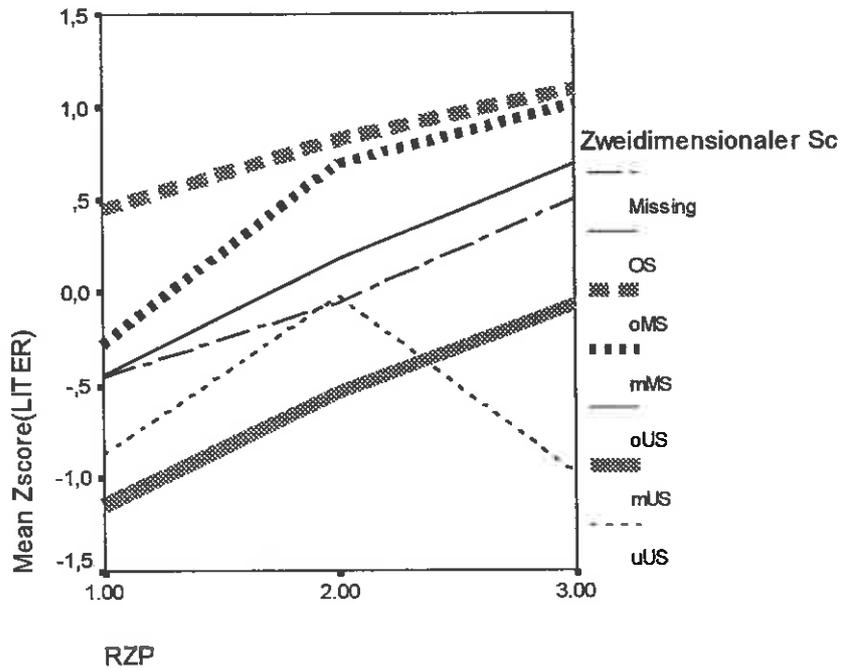
Die oben gemachten Feststellungen werden durch die Ergebnisse des Zusammenhanges zwischen der **schichtspezifischen Zugehörigkeit**, im zweidimensionalen Schichtindex ausgedrückt, den PSB-Werten und den Leistungen im Schriftspracherwerb bestätigt. Es wird hierbei erneut klar, daß in sämtlichen Schichten der Einfluß der verbalen Intelligenz schwerer wiegt als derjenige der non-verbalen Intelligenz. ( siehe *Grafik 47: Estim. Marg. Means of Zscore (Gl) x PSB NV x Zweidimen. Schichtindex* )



( siehe Grafik 48: *Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB VERBAL x Zweidimensionaler Schichtindex* )

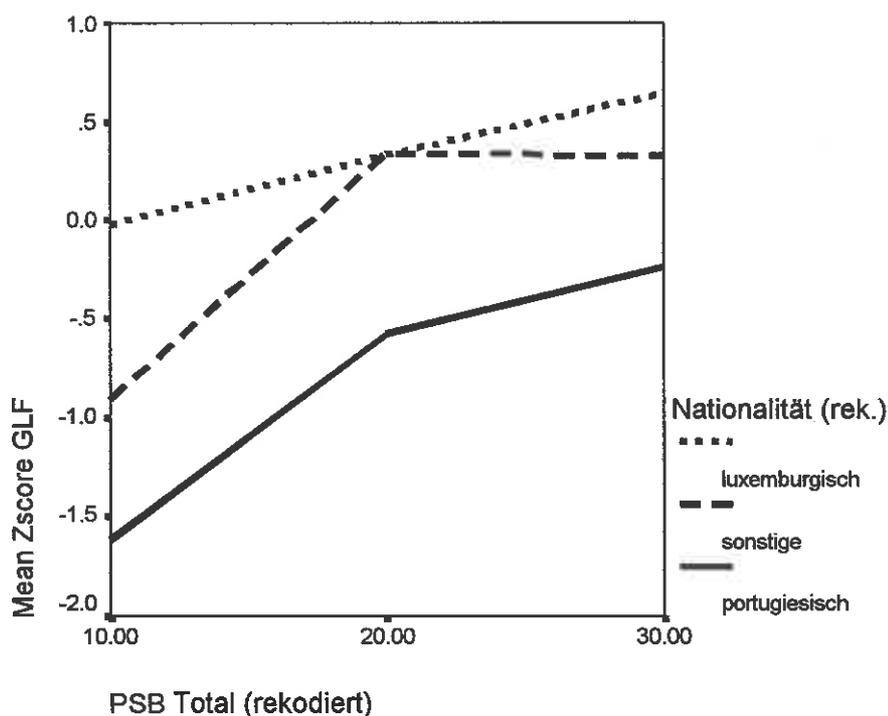


( siehe Grafik 49: *Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB-Gesamt x Zweidimensionaler Schichtindex* )

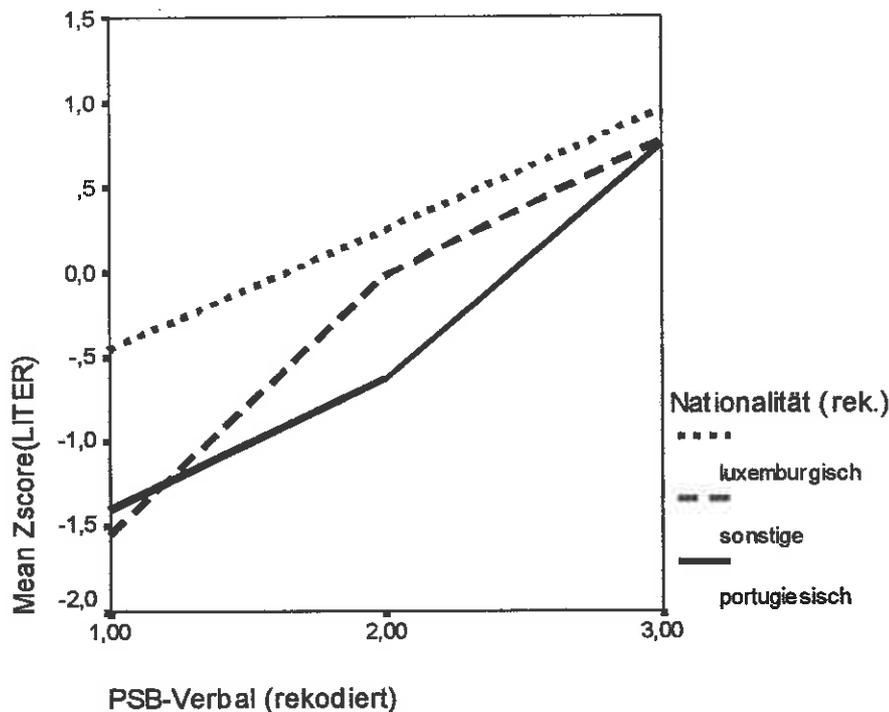


Es bleibt nun zu prüfen, inwieweit die **Nationalität** als Erklärungsfaktor hinzugezogen werden kann. Als Hypothese gilt hierbei, daß die allgemein schlechteren Leistungen ausländischer Schüler in den PSB-Tests sich auch im Glf widerspiegeln. Bei sämtlichen Nationalitäten ergibt sich, in Bezug auf die PSB-Gesamtleistungen, das gleiche Bild. Gute Intelligenzwerte stehen in engem Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Es fällt desweiteren auf, daß im mittleren PSB-Leistungsbereich sogar eine Annäherung der Verlaufskurven bei Schülern luxemburgischer und sonstiger Nationalität zu bemerken ist. Dies bedeutet, daß bei mittlerer Intelligenz Nationalität nur noch als Erklärungsfaktor unterschiedlicher Leistungen im Glf zwischen portugiesischen und Schülern aller anderen Nationalitäten in Frage kommt.

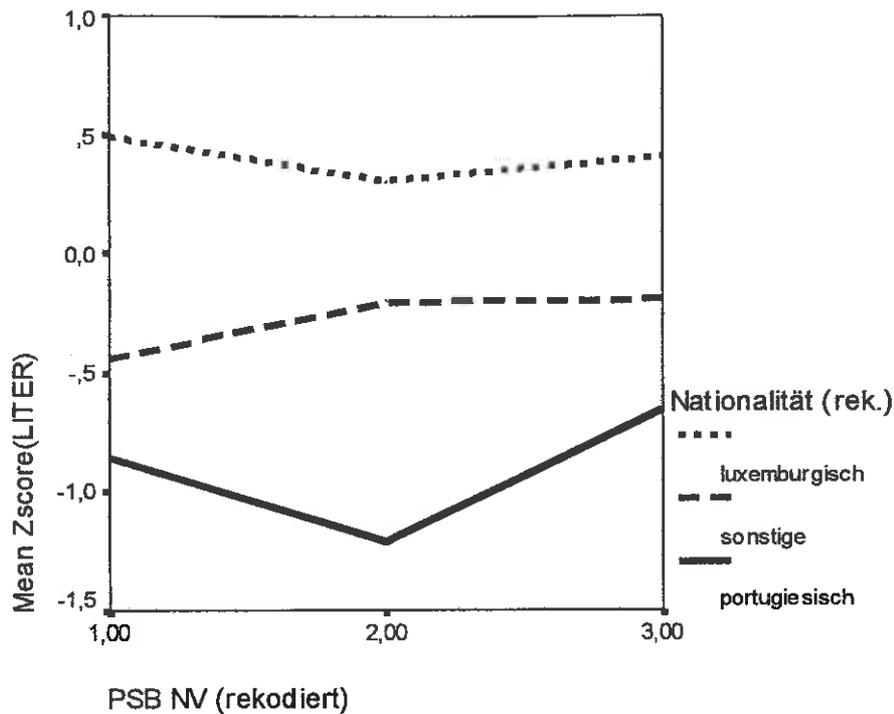
( siehe Grafik 50: *Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB Total x Nationalität* )



Stellt man den Zusammenhang zwischen der verbalen Intelligenz, dem Glf und der Nationalität her, so liegen die Glf-Werte für die drei Nationalitäten um so höher, umso besser die PSB-Werte sind. Es ist bemerkenswert, daß im hohen Leistungsbereich die Ergebnisse der luxemburgischen Schüler und derjenigen sonstiger Nationalität sich angleichen. ( siehe *Grafik 51: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB VERBAL x Nationalität* )

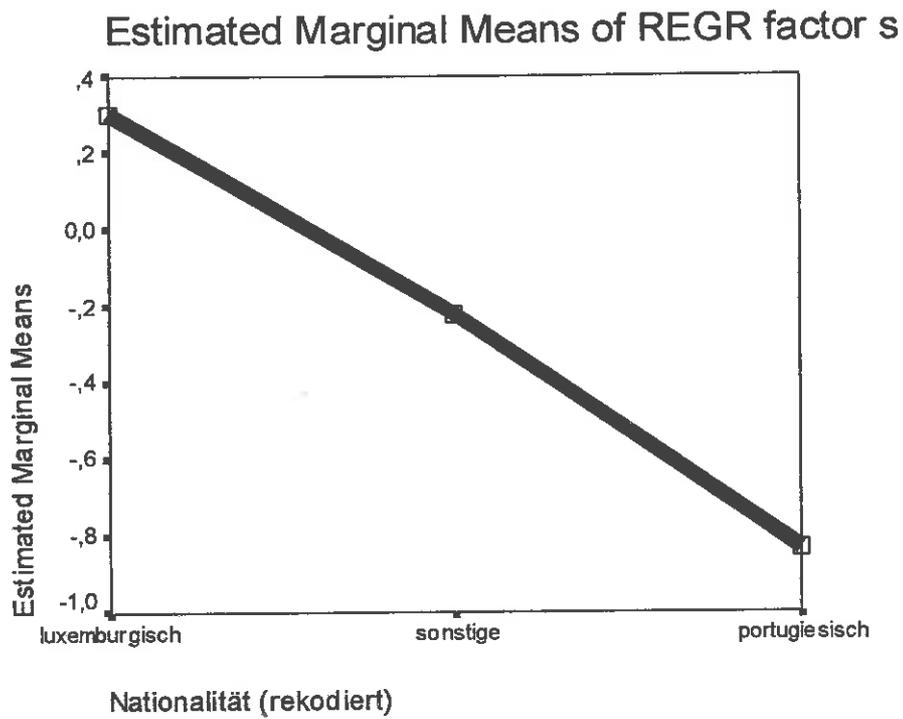


Die Konstanz der Verlaufskurven der verschiedenen Nationalitäten im Verhältnis zu den Glf-Werten bei non-verbaler Intelligenz zeigen, daß dieser Faktor bei allen Nationalitäten nur eine geringe Rolle spielt. Nur im mittleren Leistungsbereich fallen die portugiesischen Schüler etwas ab, wogegen sich bei hohen non-verbalen Intelligenzwerten die Unterschiede zwischen Nationalitäten konstant bleiben. ( siehe *Grafik 52: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB NON VERBAL x Nationalität* )

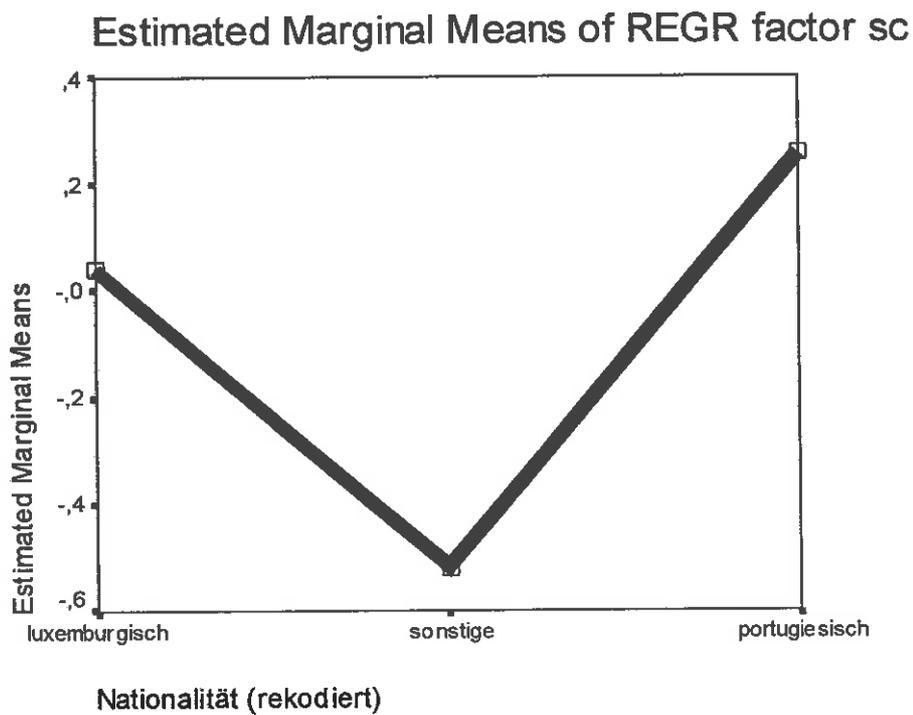


Daß die Ergebnisse bei einem Gf, der den Schriftspracherwerb mißt, und den Werten der verbalen Intelligenz bei sprachlichen Minderheiten niedriger liegt, dürfte nicht verwundern. Korrelationen, die nur den Zusammenhang zwischen Nationalitäten und den Intelligenzleistungen messen, bestätigen die oben gemachten Aussagen im verbalen Bereich, zeichnen jedoch ein anderes Bild beim Zusammenhang zwischen Nationalität und non-verbaler Intelligenz unabhängig vom Gf. Die Korrelation zwischen non-verbaler Intelligenz und der Nationalität zeigt, daß bei Anforderungen in Bereichen, die nichts mit Schriftspracherwerb zu tun haben, die portugiesischen Schüler sogar am besten darstehen.

( siehe Grafik 53: Estimated Marginal Means of REGR factor score x Nationalität )



( siehe *Grafik 54: Estimated Marginal means of REGR factor score NON VERBAL x Nationalität* )



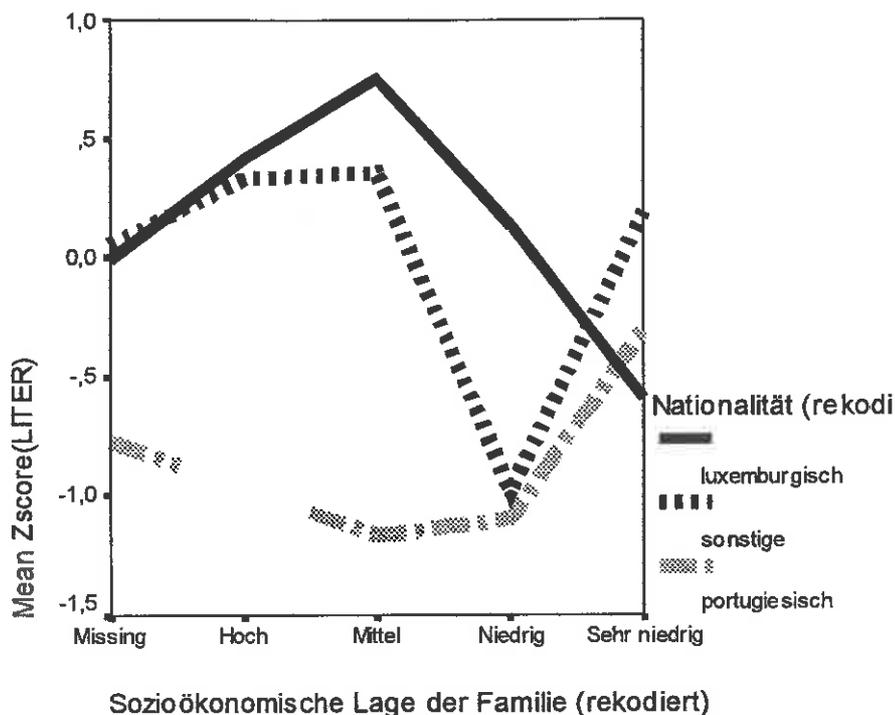
Die sich unweigerlich aufdrängende Frage, ob die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen und kulturellen Minderheit oder die schichtspezifischen Variablen wie die sozioökonomische Lage der Familie und der Bildungsstatus ( zweidimensionaler Schichtindex ) bei schulischen Leistungen ausschlaggebender sind, läßt sich ebenfalls durch das Erfassen dieser Zusammenhänge mittels einer univariaten Varianzanalyse beantworten.

Zieht man die Variable „Sozioökonomische Lage der Familie“ heran, so zeigt sich, was luxemburgische und Kinder sonstiger Nationalität anbelangt, der zu erwartende enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und guten Schulleistungen. Auffallend ist, daß gerade die Mittelschicht die besten Ergebnisse aufweist, was für die Leistungsorientierung dieser Eltern spricht. Der ebenfalls zu erwartende Zusammenhang zwischen schlechten Schulleistungen und niedriger sozioökonomischer Lage wird bestätigt. Bei niedriger sozioökonomischer Lage nähern sich die Werte von portugiesischen und Schülern sonstiger Nationalitäten stark an. Die Werte der luxemburgischen Schüler fallen ebenfalls stark ab, jedoch in weniger dramatischem Maße. Hier scheint sich der Einfluß der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Schulleistungen am ehesten bemerkbar zu machen.

Es fällt jedoch auf, daß bei sehr niedriger **sozioökonomischer Lage** die Resultate nicht-luxemburgischer Schüler sich wieder verbessern. Dies läßt sich dadurch erklären, daß die geringe Anzahl solcher Probanden zu statistischen Verzerrungen führt.

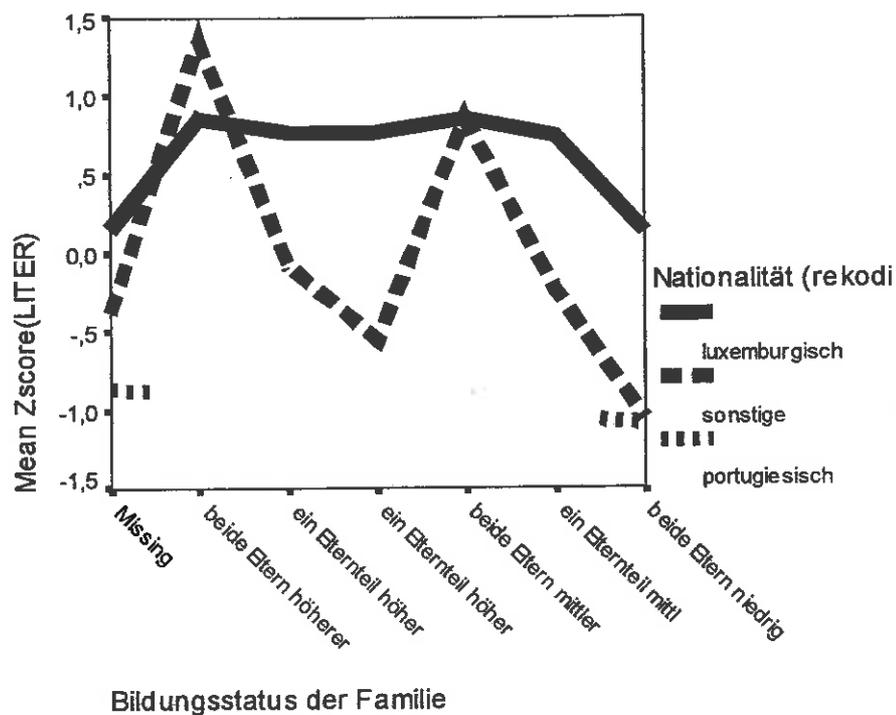
Als wichtige Anmerkung bleibt hinzuzufügen, daß die Schüler portugiesischer Eltern sich hauptsächlich in mittleren und niedrigen sozioökonomischen Lagen wiederfinden, was Aussagen über die sozioökonomisch bedingten Unterschiede erschwert.

( siehe *Grafik 55: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Sozioökonomische Lage der Familie x Nationalität* )

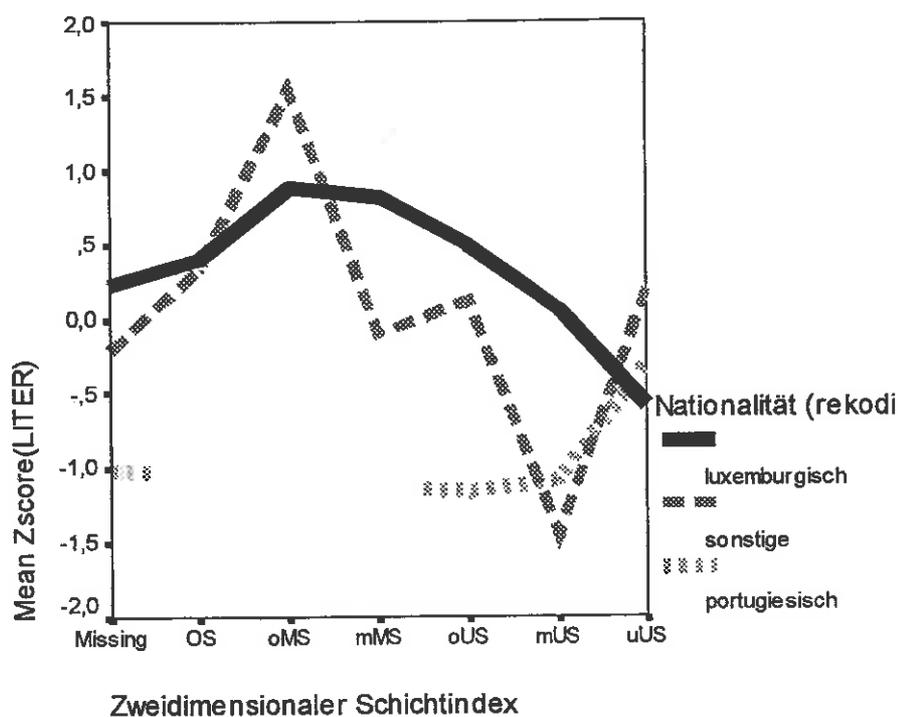


Die durch die sozioökonomische Lage der Familie festgestellten Zusammenhänge werden durch den Einfluß des **Bildungsstatus**es bestätigt. Während der Bildungsstatus der portugiesischen Eltern entweder durchgehend niedrig ist oder Informationen hierüber ganz fehlen, fallen die guten respektive sehr guten Leistungen von Schülern sonstiger Nationalitäten bei beiden Eltern mit höherem oder mittlerem Bildungsstatus auf. Bei luxemburgischen Schülern zeigt der Bildungsstatus wenig Einfluß auf die Glf-Werte.

( siehe *Grafik 56: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Bildungsstatus der Familie x Nationalität* )



Der abschließende Rückgriff auf den **zweidimensionalen Schichtindex** bestätigt die vorherigen Resultate. Es fällt auf, daß der Vergleich der Schüler „sonstiger Nationalität“ in der oberen Mittelschicht zeigt, daß in dieser Kategorie der Bildungsstatus der Familie die sozioökonomische Lage überwiegt. Ein Beispiel eines solchen Falles wäre ein jugoslawischer Arzt, der über einen höheren Bildungsstatus verfügt als über finanzielle Möglichkeiten, die seine sozioökonomische Lage in Luxemburg bedingen.  
 ( siehe *Grafik 57: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Zweidimensionaler Schichtindex x Nationalität* )



Die portugiesischen Schüler in der untersuchten Population sind in allen betrachteten Hinsichten benachteiligt: sie kommen aus Elternhäusern mit sozioökonomischer Benachteiligung und niedriger Elternbildung. Somit scheinen Mißerfolge vorprogrammiert und in hohem Maße durch ein bildungsfeindliches Milieu erklärbar. Diese Ergebnisse tendieren in die Richtung, daß der milieutheoretische Ansatz die passende Erklärung für die schwachen Schulresultate und insbesondere den gestörten Spracherwerb sein könnte. Der Vergleich bleibt allerdings unvollständig, da das Fehlen von Probanden aus der portugiesischen Mittel- und Oberschicht die unbedingt zum Vergleich benötigten Daten ausschließt. Man kann nur in Anlehnung an die Vergleichsgruppe der Schüler „sonstiger Nationalität“ annehmen, daß portugiesische Schüler als Angehörige der Mittel- oder Oberschicht weitaus weniger von gestörtem Schriftspracherwerb betroffen wären als Angehörige der Unterschicht.

Der Zusammenhang zwischen dem Einfluß der sozialen Schicht und der Schulbildung der Eltern, so wie er aus den Ergebnissen hervorgeht und besonders benachteiligend portugiesische Schüler betrifft, wird in der internationalen Fachliteratur ebenfalls hervorgehoben. Seit den 50er Jahren belegen englische, amerikanische sowie deutsche Untersuchungen diese Untersuchungshypothese .<sup>240</sup>

<sup>240</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 236

Es soll jedoch hinzugefügt werden, daß trotz des nachweisbaren Zusammenhangs der Einfluß von Schichtzugehörigkeit nicht überschätzt werden darf. Die soziale Bedingtheit des Schriftspracherwerbs zeigt nur einen mittelstarken Zusammenhang mit den soziographischen Indikatoren, zu denen in diesem Falle auch die Nationalität aufgrund des engen Zusammenhanges mit der sozialen Schicht zählt:

- Nationalität: 29% erklärte Varianz;
- Bildungsstatus der Familie: 33% erklärte Varianz;
- Sozioökonomische Lage der Familie: 29% erklärte Varianz;
- Zweidimensionaler Schichtindex: 35% erklärte Varianz;

Klicpera bezieht sich, um den tatsächlichen Einfluß dieses Zusammenhanges auf den Schriftspracherwerb zu erklären auf eine Metaanalyse von 100 Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum. Die errechnete Korrelation beträgt dabei nur etwa 0.30. Daraus schlußfolgert er, daß die äußeren sozialen Bedingungen wie Schulbesuch wichtiger sind als die Förderung in den Familien. Jedoch liegen die Korrelationen im Düdelinger Projekt mit Werten zwischen 0.53 und 0.59 ungleich höher, was auf einen mittelstarken Einfluß der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht auf den Schriftspracherwerb schließen läßt. Diese Ergebnisse sind für das Düdelinger Schulprojekt von besonderer Bedeutung, da eine sehr hohe Korrelation ( $> 0.60$ ) zwischen soziographischen Indikatoren und dem Schriftspracherwerb dem erhofften Effekt schulischer Interventionsmaßnahmen schon im Vorfeld seine Berechtigung im Sinne einer sozialen Determiniertheit des Schriftspracherwerbs zu nehmen riskieren würde.

Der Vergleich von Leistungsunterschieden nach regionalen Gesichtspunkten wie beispielsweise Stadt versus Land oder Differenzen im städtischen Raum kann im Rahmen des Düdelinger Projektes nicht erbracht werden, da Kontrollgruppen fehlen. Laut englischen Untersuchungen sind Kinder in städtischen Milieus von gestörtem Schriftspracherwerb stärker betroffen als diejenigen der Landbevölkerung.<sup>241</sup>

Die bisherigen Analysen beruhen auf statistischen Erhebungsverfahren, denen jedoch die Untermauerung mit im pädagogischen Feld gewonnenen Daten und/oder Erfahrungen fehlt. Ein Mittel, das Bild zu vervollständigen besteht darin auf Erfahrungen aus einer in Düdelingen abgehaltenen Lehrerfortbildung zurückzugreifen.

---

<sup>241</sup> vgl. a.a.O., S. 237

### **3.2.5 Problemzentrierte Lehrerfortbildung im Rahmen des Düdeler Schulprojektes: Bilanz nach einem Jahr Modellversuch**

Die grundlegende Problematik der gesamten Arbeit reflektiert sich in einer Lehrerfortbildung, die im Schuljahr 1999/2000 in der Düdeler Deichschule für Lehrkräfte des Untergrades durchgeführt wurde. Es nahmen 11 Lehrpersonen aus Untergradklassen während 15 Veranstaltungen am Fortbildungsseminar teil. Sie unterrichteten in den drei Düdeler Schulen Deich, Gaffelt und Brill. Es soll bemerkt werden, daß diese drei Schulen sich durch einen unterschiedlich hohen Ausländeranteil charakterisieren. So verzeichnet die Schule Deich mit 69,4 % den bei weitem höchsten Ausländeranteil, gefolgt von der Schule Gaffelt mit 45,1 %, währenddem nur 21,7 % ausländische Schüler die Brillschule besuchen. Es sei angemerkt, daß die Schule Deich einen Ausländeranteil kennt, der zweimal höher liegt als der Düdeler Durchschnitt. Besonders deutlich wird die Problematik, wenn man sich die Zusammensetzung der Förderklasse in der Schule Deich anschaut. Von 40 Schülern, die im Laufe des Jahres 1998/99 die Förderklasse besuchten, waren 33 Migrantenkinder und sieben Schüler luxemburgischer Nationalität. Kein Schüler brauchte die Förderkurse im Fach Französisch zu besuchen, wogegen 15 fremdsprachige Schüler die Förderklasse im Fach Deutsch besuchten, gegenüber nur drei luxemburgischen Schülern. Zehn Migrantenkinder besuchten die Förderkurse in Deutsch und Französisch.

Es soll nun der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag ein alternatives Lehrerfortbildungsmodell zur Ursachenzuschreibung und Entwicklung von Fördermaßnahmen im Bereich des gestörten Schriftspracherwerbs leisten kann.

#### **Traditionelles versus alternatives Modell der Lehrerfortbildung**

Die nun folgende Gegenüberstellung soll deutlich machen, worin sich die traditionelle Auffassung von Lehrerfortbildung von einer alternativen, auf dem Konzept der Schulentwicklung fußend, unterscheidet:

## Schematischer Vergleich von *Formation continue* und *Professional Development*

<b>Parameter</b>	<b>Traditionelles Modell der <i>Formation continue</i></b>	<b>Alternatives Modell von <i>Professional Development</i></b>
<b>Strategien</b>	<p>Im Blickpunkt stehen einzelne Unterrichtstätigkeiten (Techniken, Ideen zur Unterrichtsgestaltung, Vorstellung von Programmen und Unterrichtsmaterialien).</p> <p>Als Ausbildungsform werden Vorlesungen (cours) oder Seminar benutzt. In der Regel gilt: einer spricht, viele hören zu. Manchmal (eher selten) wird diskutiert.</p> <p>Die Veranstaltungen sind zeitlich begrenzt, sie bedeuten eine begrenzte persönliche Verpflichtung der Teilnehmer (15 oder 30 Stunden Anwesenheit).</p>	<p>Im Blickpunkt steht die Fähigkeiten: (A) die Inhalte eines Faches gründlich zu verstehen und (B) die Begriffs(Kompetenz-)bildung und -entwicklung der Schüler anzuregen und zu steuern.</p> <p>Die Palette der Ausbildungsformen ist bunter. Unter anderem wird auch die Arbeit in der eigenen Klasse miteinbezogen. Praxisnahe Veranstaltungen (Lehrerversammlung, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen) werden systematisch aufgebaut und unterstützt.</p> <p>Die persönliche Verpflichtung bezieht sich auf eine längere Zeit; es gibt keinen vorher festgelegten Schlusspunkt.</p>
<b>Verfahren Grundannahmen</b>	<p>Der Ausbilder setzt einen Zeit- und Themenplan fest, den er den Teilnehmern in der ersten Sitzung mitteilt.</p> <p>Das Lernen der Lehrer wird im Licht ihrer individuellen Psychologie gesehen. Es ist sozusagen eine persönliche Angelegenheit.</p> <p>Die Übertragung des neu erworbenen Wissens in die Praxis im eigenen Klassenzimmer bleibt dem Lehrer überlassen. Es ist sein Problem. Er muss es lösen.</p>	<p>Zeit- und Themenplan werden gemeinsam in verschiedenen Anläufen im Laufe der Zeit von Lehrern und Ausbildern ausgehandelt und angepasst.</p> <p>Das Lernen der Lehrer wird als soziales Lernen gesehen, es wird in Verbindung zu institutionellen und organisatorischen Faktoren gesetzt.</p> <p>Die Herausforderung ist hier, Lernen zu fördern, das sowohl unmittelbar für die Praxis relevant ist als auch ein allgemeineres Verständnis aufbaut.</p>
<b>Kontext</b>	<p>Die spezifischen Kontextbedingungen spielen keine Rolle in der Lehrerfortbildung.</p> <p>Die Lehrerfortbildung findet zum Beispiel in Walferdingen statt, weit weg von Schulen, Klassenzimmern, Kindern.</p>	<p>Die spezifischen Kontextbedingungen spielen eine wichtige Rolle bei der professionellen Entwicklung.</p> <p>Die Veranstaltungen finden an unterschiedlichen Orten statt, zu einem Teil auch in den Schulen und Klassen der teilnehmenden Lehrer.</p>
<b>Schwerpunkte</b>	<p>Ziel ist die individuelle Entwicklung einzelner Lehrer.</p> <p>Der Aufbau von Führungsqualitäten spielt keine Rolle.</p>	<p>Ziel ist die Entwicklung der konkreten Unterrichtspraxis, des Lehrprogramms und der Institution (Lehrer nehmen an der Ausbildung als organisatorisch zusammenhängende Gruppe teil.)</p> <p>Der Aufbau von Führungsqualitäten und -rollen spielt eine wichtige Rolle.</p>

In Anlehnung an: Stein, M.K.; Smith, M.S.; Silver, E.A. 1999: The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways. In *Harvard Educational Review* Vol. 69, Nr. 3, p. 237-269, p. 244.

In den Fortbildungsveranstaltungen der Schule Deich wird versucht, dem alternativen Modell des ‚Professional Development‘ Rechnung zu tragen. Davon ausgehend, daß es wenig Sinn mache, wie in vorherigen Fortbildungsveranstaltungen in Walferdingen die Teilnehmer ständig mit neuen Erklärungsansätzen zu LRS zu überhäufen, verlegte man den Ort der Seminare nach Düdelingen ( Versammlungsraum der Deichschule ) um praxisorientierte Weiterbildung zu ermöglichen. Dabei wird im Rahmen des Düdelinger Projektes darauf zurückgegriffen, daß die persönliche Verpflichtung sich auf längere Zeit bezieht und keinen vorher festgelegten Schlußpunkt kennt. Die Fortbildungsseminare wurden vierzehntägig abgehalten, dies soll auch im Schuljahr 2000/2001 so bleiben.

Neben der vorrangigen Bedeutung der Praxisrelevanz zählt das Erfassen der Kontextvariablen. Diese konnten deshalb besser erfaßt werden, weil einer der Seminarteilnehmer zugleich Förderunterricht erteilt und zuständig für Testdiagnostik im Rahmen der lokalen CMPP ist. In einer ersten Veranstaltung drehte sich das Gespräch um die Inhalte der zu planenden Seminare. Es wurde schnell klar, daß die zu bearbeitenden Schwerpunkte bei der Erklärung von Fehlern, dem Ausarbeiten zusätzlicher Unterrichtsmaterialien, dem Ausarbeiten von Alternativen zur klassischen Evaluationsform der Klassenarbeit liegen müßten.

Die weiteren Anfangsveranstaltungen standen im Zeichen der Fehleranalyse. Jeder teilnehmende Lehrer zeigt auf Overhead Beispiele von Klassenarbeiten lernschwacher Schüler und fügte persönliche Kommentare hinzu. Die übrigen Lehrkräfte erhielten somit Gelegenheit, diese Darbietungen zu kommentieren und eigene Vorstellungen mit einzubringen. Es wurde schnell klar, daß man sich auf einen Ansatz zur Fehlererklärung einigen mußte, ehe an ein Voranschreiten zu denken war. Aus diesem Grunde schlug Michel Pütz als Seminarleiter vor, Brügelmanns Ansatz aus dem Sammelwerk „Rätsel des Schriftspracherwerbs“ in den folgende Seminaren zur Diskussion zu stellen.<sup>242</sup> Brügelmann wendet sich gegen den nach wie vor häufig, so beispielsweise von Schenk-Danziger<sup>243</sup> propagierten Ansatz, Fehler als Ausdruck eines Defizits zu sehen, dessen Ursache im Kind gesucht wird und als relativ stabil betrachtet wird. Er argumentiert: „Insofern ist eine jede ‚Schwäche‘ nichts anderes als die Folge eines Alters- oder Gruppendurchschnitts, den wir zur Norm erklären.“<sup>244</sup>

Desweiteren sollen Fehler als Begleiterscheinung von Aneignungsschwächen interpretiert werden. Da das Können im Schriftspracherwerb situationsabhängig ist, sind Fehler Ausdruck noch unzureichender Erfahrung mit der Schriftsprache und häufig auf Überforderung zurückzuführen. Brügelmann hält fest, daß die bisherigen spezifischen Fördermaßnahmen sich allesamt als ineffektiv erwiesen haben. Nach einer Zeit ihrer Umsetzung konnte man beobachten, daß die Mißerfolgsquoten sich wiederum jenen der Schüler annäherten, die ohne

<sup>242</sup> vgl. Brügelmann 1995, S. 88 - 95

<sup>243</sup> vgl. Schenk-Danziger

<sup>244</sup> Brügelmann 1995., S. 89

spezifische Förderung auskommen mußten. Brügelmann vertritt deshalb die Auffassung, daß das hinter solchen Förderprogrammen stehende Teilleistungskonzept für ein Weiterkommen in der LRS-Diskussion nur wenig brauchbar ist. Er lehnt eine 1:1 Zuordnung von beobachtbaren Schwierigkeiten zu bestimmten Fördermaßnahmen ab. Stattdessen schlägt er einen prozeßorientierten Ansatz vor, in dem Defizite oder Schwächen als Zwischenstufen der Aneignung der Schriftsprache begriffen werden. Als Erklärungsmodell legt Brügelmann das in dieser Arbeit schon angesprochene Modell zum Wortlesen von Ellis zugrunde.<sup>245</sup> So aufschlußreich ein solches Modell zum Erklären des Zustandekommens von Fehlern auch sein mag, seine Begrifflichkeit bleibt immer eng mit dem Defizit-Ansatz verhaftet. Im Anschluß an die Lektüre von Brügelmanns Beitrag und dem Erklären des Modells von Ellis & Young wurde sich in der Seminargruppe darauf geeinigt, von einem defizitorientierten Ansatz Abschied zu nehmen, und sich auf die Verbesserung des Unterrichts zu konzentrieren. Andererseits war den Beteiligten jedoch klar, daß es nicht genügte, mangelnde Rechtschreibleistungen oder ungenügendes Leseverständnis festzustellen, sondern eine vorherige Kategorisierung eben dieser unerläßlich erschien.

Im Sinne einer praxisorientierten Lehrerfortbildung griff Michel Pütz als einer der Seminarleiter auf das Instrument einer eigenen Unterrichtserfahrung an der Deichschule zurück. Die von ihm abgehaltene Unterrichtsstunde bestand im Vorlesen und Bearbeiten des Lesetextes „Bimbo und sein Vogel“.<sup>246</sup> Sowohl im lauten Lesen als auch im Verständnis des Textes bestand ein sehr großer Rückstand auf den eigentlich zu erwartenden Leistungsstand. Bei der anschließenden Diskussion der Unterrichtserfahrung wurden von allen Beteiligten folgende häufig wiederkehrende Fehlerkategorien hervorgehoben:

- Verwechslungen u/n; d/b; ad/da, auf Raumlagerlabilität zurückgehend;
- beim Lautieren: Salt statt Salat  
Salmi statt Salami;
- Phonemverwechslung: t/d als Laut;
- Phonem/Graphem Verwechslung: ein / ain;
- Vermischung der Lese- und Schreibstrategien:  
z.B. Blatt > Belatt;
- Elisionen: Weglassen eines Vokals vor einem Konsonanten:  
z.B. Esel > Esl  
Insel > Insl.

Lehrer der 2. Klasse haben desweiteren in der Diskussion folgende Fehlerquellen zusätzlich hervorgehoben:

- verkehrtes Regelverständnis bei Groß- und Kleinschreibung;
- Beugungsfehler ( auf den Artikel oder auf die Endung bezogen ):  
z.B. dem Tier/das Tier im Satzbau falsch angewandt )

<sup>245</sup> vgl. a.a.O., S. 95 -97

<sup>246</sup> vgl. Anhang A

- Lautverwechslungen: o/u; w/f;
- Verwechslungen im Endlaut: Leder > Leda;
- Umlautverwechslungen: ö/o; ä/a.

In der Folge einigte sich die Seminargruppe auf die **Konstruktion eines individuellen Lesetests** für das Ende des 1. Schuljahres. Er besteht auf folgenden Elementen:

- (1) Buchstabenlesen ( Lautwert );
- (2) Wortlesen ( Aussprechen, Dekodieren unbekannter Wörter );
- (3) Wortverständnis ( Lesen und Zuordnen eines Bildes );
- (4) Technik des Satzlesens;
- (5) Textlesen ( Technikkontrolle ):
  - Leseverständnis durch Fragen prüfen,
  - Lesen eines Lückentextes,
  - Rätsel.

Der vollständige von der Düdelinger Fortbildungsgruppe ausgearbeitete Simalabim-Fibeltest befindet sich im Anhang A .

Der hier vorliegende Test wird während der 2. Schulwoche in den beteiligten 2. Klassen durchgeführt werden. Seine Auswertungen und die daraus zu ziehenden Schlußfolgerungen dienen als Grundlage für eine Umgestaltung der Unterrichts- und Bewertungspraxis im Schuljahr 2000/2001. Das Erarbeiten eines Fibeltests ist das nach außen hin am deutlichsten erkennbare nach einem Jahr Lehrerfortbildung. Jedoch sollten sämtliche Aspekte des Fortbildungsseminars mittels eines Fragebogens erfaßt werden.

### **3.2.6 Auswertung des Fragebogens nach einem Jahr Lehrerfortbildung**

#### **Welches waren ihre Erwartungen an das Düdelinger Projekt ?**

- Ideenaustausch mit Kollegen,
- die Schüler sicherer im Umgang mit der deutschen Sprache machen,
- weniger Schulfrust,
- Veränderung der Unterrichtspraktiken,
- Ausarbeiten von alternativen Lehrformen, z.B. Teamteaching,
- Umgestalten des „cours d'appui“,
- frühere Möglichkeit der Identifikation eines LRS-Kindes,
- Ursachenforschung für Fehlerquellen beim Schriftspracherwerb,
- Erfahrungsaustausch,
- das organisatorische Problem der Unterrichtsdifferenzierung lösen,
- Neugestaltung des Deutschunterrichts.

Aus der Vielzahl der Antworten geht hervor, daß die beteiligten Lehrer Erwartungen zeigen, die sich mit den allgemeinen Zielen eines Schulprojektes

decken. Klar angesprochen sind die Bereiche der Kooperation, des Kampfes gegen den schulischen Mißerfolg, des Ausarbeitens neuer Unterrichtsmethoden zum Zwecke der Reduzierung der Mißerfolgsquoten. Eng hiermit verbunden, jedoch spezifisch für das Düdelinger Projekt zugeschnitten sind die Fragen nach Ursachen des gestörten Schriftspracherwerbs, nach der Präzisierung der Fehlerquellen.

Die zweite im Fragebogen aufgeworfenen Frage:

**Welches waren ihre Erwartungen an die Lehrerfortbildung im Jahre 1999-2000?** wird von den Beteiligten als sich teilweise mit der ersten Frage überschneidend angesehen. Zusammengefaßt gingen die Antworten in folgende Richtung:

- Ideen sammeln, neue Impulse, Unterstützung,
- Erarbeiten neuer Arbeitsmethoden,
- gemeinsames Vorbereiten von modellhaften Unterrichtssequenzen,
- andere Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern entwickeln.

Sehr oft wurde auch auf die Erwartungen an das Schulprojekt als solches verwiesen. Man kann also festhalten, daß die Beteiligten schon über gewisse Vorstellungen verfügen, wie der Inhalt der Fortbildungsmaßnahmen aussehen soll, ohne jedoch ihre Vorstellungen zu präzisieren. Im allgemeinen besteht eine gewisse Erwartungshaltung, wobei es auch den Anschein hat, daß man sich in einem gewissen Sinne auch auf den Input der Seminarleiter verläßt.

Eine erste Rückmeldung über das im ersten Jahr Erreichte kann man sich von der Frage **In wieweit ist es im Rahmen der bisherigen Fortbildung gelungen, in stärkerem Umfange Klarheit über die Ursachen des gestörten Schriftspracherwerbs zu gewinnen ?** erwarten. Aus den gegebenen Antworten schälen sich folgende Schwerpunkte heraus:

- die Ursachen sind vielfältig und verstrickt,
- das Aufstellen einer „Fehlerquellenliste“ schafft eine gewisse Klarheit,
- die Erklärungsansätze verbleiben zu theoretisch,
- das Erlernen von 2 Fremdsprachen soll in einem zeitlichen Volumen geschehen, der nicht ausreicht,
- mit den offiziellen Schulbüchern kann man nicht oder wenig anfangen.

Für die beteiligten Fortbildungsleiter ergibt sich hieraus, daß während des weiteren Verlaufs der Fortbildungsmaßnahmen weiter Wert auf die Präzisierung und Vertiefung der Ursachenzuschreibung des gestörten Schriftspracherwerbs gelegt werden muß. Es reicht nicht aus, Fehlerquellen zu identifizieren und mögliche Ursachen zu erläutern, ohne daß daraus ein Modell entsteht oder als Erklärung ein bestehendes hinzugezogen werden kann.<sup>247</sup>

<sup>247</sup> vgl. Ellis & Young 1991, S.197

Die Frage *Haben die bisherigen Fortbildungsseminare zu ersten Veränderungen in ihrer Unterrichtspraxis geführt ? Weshalb ?* präzisiert die eher allgemein gehaltenen Fragen des Beginns.

Die Reaktionen darauf sind unterschiedlich:

- Beginn erster Veränderungen seit Projektbeginn,
- anderer Aufbau von Klassenarbeiten,
- mehr Leseübungen in der Klasse um das Leseverständnis zu verbessern,
- verstärkter Einsatz von Tonträgern,
- systematischere Wortschatzarbeit,
- verstärkter Einsatz des Gruppenunterrichts.

Es fällt auf, daß bei ungefähr der Hälfte aller Befragten die klare Aussage gemacht wurde, es hätte sich bislang noch keine Veränderung der Unterrichtspraxis eingestellt. Die Diskrepanz zwischen den ersten oben genannten Veränderungen und dem Ausbleiben von ersten Umstellungen mag sich durch die persönliche Haltung der Beteiligten zu Neuerungen erklären. So kann man annehmen, daß Projektteilnehmer, deren Haltung zum Projekt von Beginn an stark interessiert war, eher bereit sind erste Umänderungen an ihrer Unterrichtspraxis vorzunehmen.

*Welche Erkenntnisse hat Ihnen der bisherige Austausch mit anderen Lehrkräften respektive Seminarleitern zur angesprochenen Problematik vermittelt ?*

Die Teilnehmer reagierten wie folgt auf diese Frage:

- Feststellung, daß alle Teilnehmer den gleichen Problemen in ihren Klassen begegnen,
- die angesprochenen Probleme belasten sowohl junge als auch ältere Lehrkräfte,
- es gibt keine zu verallgemeinernden Lösungen, deshalb müssen individuelle angeboten werden.

Nur ein Beteiligter zieht die Konsequenz, daß die Inhalte und Ausrichtung des Sprachunterrichts fundamental überdacht werden müssen. Im Rahmen von Seminaren sich auf den Austausch von Einzelmaßnahmen, von manchen „Tips und Tricks“ genannt, zu beschränken, kann nicht Sinn und Zweck dieser Fortbildungen sein. Solche Erkenntnisse auszutauschen bedarf nicht des Forums eines Fortbildungsseminars, sie können genau so gut zwischen Tür und Angel ausgetauscht werden.

Die nun folgende Frage ist zentral für das Weiterführen des Projekts und den Inhalt der Fortbildungsmaßnahmen in den nächsten Jahren: *In wieweit sind Sie der Meinung, daß die bisherigen Unterrichtsformen, die verwendeten Unterrichtsmaterialien sowie die übliche schulische Bewertungspraxis abgeändert werden müssten ?*

- Notwendigkeit einer größeren Strukturierung des Deutschunterrichts im Interesse der ausländischen Schüler,

- Notwendigkeit einer Neugewichtung der Schwerpunkte des Erstlese- und Schreibunterrichts,
- Abkehr vom Notensystem in der Bewertungspraxis,
- Erarbeiten neuer Unterrichtsmaterialien für Migrantenkinder,
- Einführen der Lehrmittelfreiheit,
- Abkehr von lehrerzentrierten Unterrichtsformen,
- Einführen des Teamteaching,
- stärkere Individualisierung beim Arbeiten mit Problemschülern.

Es dürfte anhand dieser Aussagen klar geworden sein, daß die Schwerpunkte in der Abänderung vor allem die Unterrichtsmaterialien, aber auch die Bewertung sowie eine stärkere Individualisierung betreffen. Das Ausarbeiten oder Einsetzen neuer Unterrichtsmaterialien, die stärkere Zentrierung des Unterrichts auf Problemschüler sind Maßnahmen, die schon im Laufe der weiterführenden Fortbildung ab Herbst in Angriff genommen werden können. Maßnahmen mit institutionellem Charakter, wie das Einführen des Teamteaching, können erst in einer zweiten Phase in Angriff genommen werden.

### **Welche Erwartungen stellen Sie an die Lehrerfortbildung im nächsten Schuljahr ?**

Auf diese Frage wurden folgende Antworten gegeben:

- weiterhin aktive Mitarbeit der Seminarteilnehmer,
- Umsetzen des ausgearbeiteten Lesetests in der 2. Woche nach Schulbeginn,
- Analyse und Diskussion der Resultate des Lesetests,
- erste Ansätze einer stärkeren Unterrichtsdifferenzierung verwirklichen,
- Änderung der Evaluationsformen,
- die Erwartungen der Seminarleiter an die Gruppe klarer präzisieren,
- progressives Abschaffen des Frontalunterrichts zugunsten anderer Unterrichtsformen,
- Ausprobieren anderer Unterrichtsformen in der Praxis.

Es mag eigenartig erscheinen, aber unter den Erwartungen an die Seminarleiter finden sich Vorstellungen wieder, für deren Umsetzen man nicht unbedingt eine lokal implementierte Fortbildungsmaßnahme bräuchte. Stärkere Binnendifferenzierung, Ersetzen des Frontalunterrichts zugunsten anderer Unterrichtsformen oder das Ausprobieren derselben bedürfen nicht unbedingt eines Schulprojektes mit begleitenden Fortbildungsmaßnahmen. Zentral scheint jedoch die Forderung nach einem schnellen Umsetzen des im Rahmen des Seminars ausgearbeiteten Tests und dessen Auswertung mit den sich aufdrängenden Rückschlüssen auf die Unterrichtspraxis.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß es der ausdrückliche Wunsch verschiedener Projektteilnehmer war, eine Straffung der Fortbildungsmaßnahmen zu erfahren in dem Sinne, daß Inhalte stärker von den Leitern vorgegeben würden. Dies steht im Gegensatz zu der von den Projektleitern

vorgesehenen Vorgehensweise, dem Aufkommen des Eindrucks eines „top down“ Vorgehens entgegenzuwirken. Es soll jedoch zur Kenntnis genommen werden und in die weitere Planung mit einfließen. Mit der Umgestaltung des Lese- und Schreibunterrichts geht ein verbesserter Förderunterricht einher. Ehe es jedoch zu konkreten Vorschlägen in diesem Sinne kommen kann, sollen bereits vorhandene Ansätze dargestellt und analysiert werden.

## **4. Förderunterricht bei Kindern mit gestörtem Schriftspracherwerb**

### **4.1 Theoretische Grundlagen**

Die Wiener Längsschnittstudien stellen einen gut dokumentierten Schulversuch zur Förderung von Problemkindern beim Lesen und beim Schriftspracherwerb dar.<sup>248</sup> In 2. und 3. Klassen von Wiener Volksschulen wurde einmal pro Woche ein Legasthenieförderkurs ( LFK ) angeboten, an dem 16,5 bis 25 % der Schüler teilnahmen.

Der Auswahlvorgang war insofern problematisch, da die Einweisung vom Lehrerurteil und nicht vom objektiven Nachweis von Testergebnissen abhing. Es zeigte sich, daß nicht nur die Schüler eingewiesen wurden, die im Lesen und Schreiben Probleme hatten, und ebenfalls nicht alle tatsächlichen Problemschüler in die Auswahl kamen.

Desweiteren zeigte sich der Einfluß des traditionellen Legastheniekonzeptes auf die Auswahlentscheidung. Schwächer begabte Schüler wurden nicht in den LFK überwiesen, da nach der Diskrepanzdefinition nur normal begabte Schüler als Legastheniker gelten. Es fand sich keine Bestätigung für die These, daß Schüler aus schwachem Milieu weniger oft in den Förderkurs aufgenommen würden. Festzustellen war dagegen die Tendenz, Kinder die häufiger Reversions-, Inversions- und Umstellungsfehler begehen früher in den Förderkurs aufzunehmen, da diese als typische Legastheniefehler gelten. Auch werden Linkshänder vermehrt in den LFK aufgenommen, da von einem Zusammenhang zwischen Legasthenie und lateraler Dominanz ausgegangen wird. Ein letzter zu beachtender Faktor ist der Einfluß des Leistungsstandes der Klasse. In der Praxis werden die schwächsten 25 % der Schüler unterstützt. Es wird jedoch übersehen, daß dies bei Klassen mit niedrigem Leistungsstand weniger als nötig sind.

Das Ergebnis der Effektivitätsuntersuchungen ist sehr ernüchternd. Auch nach 2jähriger Teilnahme am LFK ist der Rückstand in Lesen und Schreiben genau so groß wie zu Beginn der Fördermaßnahmen. Desweiteren sind keine Fortschritte gegenüber Kindern zu verzeichnen, die nicht in die Förderkurse geschickt wurden.

<sup>248</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993, S. 257-265

Bei der Suche nach Erklärungen für diese Ergebnisse muß die Praxis des Förderunterrichts näher unter die Lupe genommen werden. Es fällt auf, daß nicht nur das Ausleseverfahren, sondern auch der Inhalt stark am traditionellen Legastheniekonzept orientiert ist. Dies drückt sich in der Betonung folgender Aufgabenstellungen aus:

- Funktionsübungen zur Behandlung akustischer und optischer Wahrnehmungsschwächen;
- Behandlung von Teilleistungsstörungen wie Raumlagerlabilität;
- eine spielerische Komponente zur Stärkung des Selbstvertrauens und der Motivation.

Die organisatorische Rahmenbedingung von einer Förderstunde pro Woche erscheint für einen effektiven Förderunterricht bei weitem nicht ausreichend. Um allerdings schlüssige Aussagen über eine Steigerung der Effektivität im Falle einer Erhöhung der Förderstundenzahl machen zu können, liegen im Rahmen der Wiener Längsschnittstudien keine Befunde vor.

Unterrichtsbeobachtungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts in Regel- und Förderklassen zeigen, daß in Förderklassen die gleiche Vorgehensweise bei der Behandlung des Lesestoffes angewandt wird wie in Regelklassen. Damit die Schüler des Förderunterrichts jedoch in stärkerem Maße von den Stützkursen profitieren könnten, wäre eine stärkere Betonung des stillen Lesens angebracht.

Was das Schreiben im LFK anbelangt, so fällt auf, daß genau wie im Regelunterricht unterschiedliche Aufgabenstellungen dominieren, wobei gerade bei schwachen Lesern und Rechtschreibern es von Bedeutung ist die gleiche Aufgabenstellung oft zu wiederholen. Kinder im LFK machen weniger häufig Übungen im freien Schreiben, die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf häufig geübte Fehlerschwerpunkte, die dem traditionellen Legastheniekonzept entsprechen ( z.B. die Verwechslung ie/ei ). Solche Fehler stellen jedoch einen geringen Teil der Gesamtzahl dar. Desweiteren wird festgestellt, daß:

- die Anwendung von Funktionsübungen aufgrund empirischer Belege wenig sinnvoll ist;
- es eine mangelnde Differenzierung im LFK zu verzeichnen gibt;
- die Rahmenbedingungen der Unterrichtsorganisation ungünstig sind.

Klicpera hält abschließend fest, daß die äußere Gestaltung, die Organisationsform und die Rahmenbedingungen des LFK einen Erfolg einer dem traditionellen Legastheniker-Konzept verpflichteten Förderung wenig wahrscheinlich machen.

Breitenbach ( 1991 ) nimmt eine Studie vor, in der es generell um Unterricht in Diagnose- und Förderklassen geht, ohne Beschränkung auf eine bestimmte Zielpopulation. Grundlegend ist das Unterrichtskonzept von Brandt, das auf neuen neuropsychologischen Erkenntnissen beruhend nach folgenden Prinzipien gestaltet ist:

- Individualisierung,

- Eigenaktivität der Schüler durch Bewegung erwünscht und gefördert,
- Einbezug des taktil-kinästhetisch-vestibulären Systems ( Muskeltonus, Halte-, Stell- und Gleichgewichtsreaktionen, Körperschema, taktile Diskrimination und Abwehr ),
- Freude am Lernen.

Auf die Unterrichtspraxis bezogen, bedeutet dies für jedes Lernziel des Erstleseunterrichts einen Therapieplan aufzustellen, sowie die äußeren Bedingungen wie geringe Klassenstärke, ausreichende Raumgröße und räumliche Ausstattung günstig gestalten. Diese Ideen von förderunterrichtlicher Praxis werden im Projekt **Intekil** ( Integration teilleistungsgestörter Kinder, die von Lernbehinderung bedroht sind ) in die Praxis umgesetzt. Es soll allerdings betont werden, daß das Projekt in seiner Konzeption und Ausführung sonderschulunabhängig ist. In der Praxis bedeutet dies die Einrichtung von Diagnose- und Förderklassen in den Jahrgangsstufen 1 und 2. Insgesamt werden 23 Diagnose- und Förderklassen an 15 Sonderschulen für Lernbehinderte eingerichtet, ohne daß der Besuch einer solchen Struktur mit einer Sonderschuleinweisung gleichzusetzen wäre. Die Dauer des Besuchs der Diagnose- und Förderklassen erstreckt sich auf drei Jahre. Der Lernstoff der beiden ersten Grundschuljahre wird auf diese Zeit verteilt.

Die grundlegenden Fragestellungen des Schulversuchs Intekil lauten: inwieweit führen unterschiedliche methodisch-didaktische Vorgehensweisen zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen? Sind bei Förderunterricht nach dem Brandt-Konzept größere Entwicklungsfortschritte zu verzeichnen? Charakteristisch für Sonderklassen sind nach Strasser <sup>249</sup> eine stärkere individuelle Gestaltung des Unterrichts zuungunsten des Frontal- oder Gruppenunterrichts sowie die häufigere Verwendung käuflicher, selbstgefertigter und spielerischer Lehrmittel. Vergleicht man die Fördermaßnahmen in den Sonderklassen untereinander, so erhalten 43 % der Schüler Rhythmikkurse, 13 % werden logopädisch betreut und 19 % machen eine Legasthenietherapie mit.

Im Schulversuch Intekil wird auf folgendes Untersuchungsdesign zurückgegriffen: <sup>250</sup>

- die Experimentalgruppe ( EG ) wird nach dem Unterrichtskonzept von Brandt unterrichtet;
- die Kontrollgruppe 1 ( KG1 ) besteht aus Schülern, die nicht nach dem Konzept von Brandt unterrichtet wurden;
- die Kontrollgruppe 2 ( KG2 ) ist aus Schülern zusammengesetzt, die verschiedene 1. Klassen einer Sprachheilschule besuchten.

Wurde, getreu dem Unterrichtskonzept von Brandt in der EG mehr Wert auf Einzelarbeit gelegt, so dominierten in der KG der Frontalunterricht und die Gruppenarbeit.

<sup>249</sup> zit. nach Breitenbach 1991, S. 84

<sup>250</sup> vgl. a.a.O., S. 90

Die Kinder aus der EG sind während des Unterrichts seltener am Tisch und bewegen sich häufiger im Raum. Sie werden schwerpunktmäßig gefördert durch Arbeitsmittel die das taktil-kinästhetisch-vestibuläre System unterstützen ( Rollbrett, Pedalo, Hüpfball ). Kinder aus der EG zeigen ein erstaunlich besseres Verhalten im Arbeits- und Sozialverhalten als diejenigen der Kontrollgruppe. Jedoch erreichen umgekehrt die Schüler der KG 1 mehr schulische Lernziele als andere. Somit kann die Ausgangshypothese, daß Schüler, die nach dem Unterrichtskonzept von Brand beschult werden, in allen Bereichen besser sind, nicht aufrechterhalten werden. Die Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik gestaltet sich besser, es müssen jedoch schlechtere schulische Leistungen in Kauf genommen werden. Um abschätzen zu können ob sich die beobachteten Fortschritte in der EG auch in höheren Klassen fortsetzen sind Längsschnittstudien unerlässlich. Breitenbach schließt mit der Feststellung, daß trotz der mangelhaften Berücksichtigung der Lehrerpersönlichkeit und des „Außer-Acht-Lassens“ der familiären und sozialen Bedingungen ein „ursächlicher Zusammenhang zwischen den spezifischen Merkmalen des Unterrichts... in der Experimentalgruppe und deren Entwicklungsfortschritte“ angenommen werden kann.

Hermann Kunze<sup>251</sup> basiert sich ebenfalls auf neurophysiologische Erkenntnisse, um seinen Ansatz des Lesenlernens mit Hilfe des **phonomimischen Systems** wissenschaftlich zu fundieren. Unter Zuhilfenahme des phonomimischen Systems versteht Kunze den in Förderschulen seit Jahrzehnten erfolgreichen Einsatz von Gebärdenhilfen im Erstleseunterricht. Kindern mit besonderem Förderbedarf sollen deshalb mit einem konsequent lautgebärdenunterstützenden Erstleseunterricht geholfen werden. Laut Kunze kommt es nicht zu einer Automatisierung der Gesamthandlung „Lesen“, sondern nur zu einer Automatisierung seiner Teilprozesse. Voraussetzung für das Lesen ist das Funktionieren der „Lautsprache“. Für den Aufbau eines funktionellen Systems zur Lesefertigkeit sind vor allem Leistungen im akustischen, visuellen, visuomotorischen und akustomotorischen Bereich zuständig. Lesefertigkeit besteht also aus Teilfunktionen, die zunächst ausreichend entwickelt sein müssen, um eine Automatisierung zu gewährleisten. Als gravierendste Teilleistungsschwäche, die beim Lesen dysfunktional wirkt, identifiziert Kunze die Phonem-Graphem-Zuordnung. Probleme in diesem Bereich wirken sich auf die Lautsynthese mit den sich daraus nachziehenden Problemen aus. Lautgebärden sieht Kunze als Gedächtnisstützen im wichtigen Bereich der Motorik an. In der förderunterrichtlichen Praxis dienen Lautgebärden als Hilfe bei der Artikulation. Es stellt sich jedoch heraus, daß der Förderung genauer Artikulation durch Vorsprechen / Nachsprechen Grenzen gesetzt sind. Lautgebärden können ebenfalls als Hilfe beim Rechtschreibunterricht angesehen

---

<sup>251</sup> vgl. Kunze 1996, S. 286-333

werden, da die enge Verknüpfung von Handbewegung und Lautgestalt als Hilfe für Kinder mit Störungen in der Formauffassung und Merkfähigkeit dienen kann.

Aus der Vielfalt an phonomimischen Systemen sollen drei hervorgehoben werden:

- das Gebärdensystem nach Kraft/Bleidick ( 1973 ): es handelt sich dabei um ein System von Großbewegungen, für dessen Darstellung Arme, gelegentlich auch die Beine einbezogen werden. Das Gebärdensystem nach Kraft und Bleidick orientiert sich dabei stark an Rechtschreibkonventionen;
- das Mund-Hand-System von Schubeck und Hofmann ( 1978 ): es unterscheidet sich von anderen Systemen durch seine starke Ausrichtung an der Phonetik;
- die Handzeichen von Radigk ( 1973 ): sie werden nach dem Gesichtspunkt der Funktionsfähigkeit ausgewählt. Die Zeichen finden in der Sprachtherapie Anwendung, gehen von der Buchstabenform aus oder werden im Sinnlautverfahren erarbeitet.

Kunze entscheidet sich nicht für die systematische Umsetzung eines der hier dargestellten Ansätze. Er schlägt vor, die neu zu erlernenden Laut/Buchstaben Kombinationen durch optische Merkhilfen an der Tafel zu fixieren. Der Lehrer gibt dann die entsprechende Lautgebärde vor und erwartet von den Schülern, daß sie diese imitieren. In der Folge erläutert Kunze außerdem die Verwendung des phonomimischen Systems bei dem für die Unterstützung des Leselernprozesses so wichtigen Synthesetrainings.<sup>252</sup> Die Verwendung der Lautgebärden als Lernstützen soll jedoch, so Kunzes Schlußfolgerung, vorrangig im ersten Halbjahr des Leselernprozesses als unterstützende Maßnahme dienen. Danach soll die Verwendung abflauen und die Lautgebärden sollen nur noch bei schwierig zu lesenden Wörtern zum Einsatz kommen.

Der hier beschriebene Förderansatz beschränkt sich jedoch keineswegs auf eine stärkere Verwendung von Lautgebärden im Erstleseunterricht. Förderung soll, ganz gleich ob in Regel-, Diagnose- und Förderklassen weitestgehend individualisiert ablaufen. Die sich daran anschließende Frage nach der praktischen Organisation wird mit der Konzentration von Fördermaßnahmen in der Freiarbeit beantwortet. Kunze schildert anhand von Fallbeispielen, wie in den Unterricht integrierte Fördermaßnahmen in den genannten Bereichen der taktilen, visuellen und akustischen Wahrnehmung die schulische Situation der beschriebenen Problemschüler verbesserten. Somit schlußfolgert er: „Eine individualisierte Förderung läßt sich in allen Grundschulen in Freiarbeitsphasen verwirklichen. Dies erfordert allerdings einen Umdenkungsprozeß der Didaktik des Erstunterrichts.“<sup>253</sup>

So interessant und plausibel die Vorschläge Kunzes, auf neurophysiologischen Erkenntnissen aufbauend, auch seien, ihnen fehlt das Gewicht einer

<sup>252</sup> vgl. Kunze 1996, S. 304-306

<sup>253</sup> vgl. a.a.O., S. 409

wissenschaftlichen Fundierung durch eine experimentelle Praxis mittels eines Schulversuchs. Es mag verlockend sein, Erkenntnisse aus dem Bereich der Diagnose- und Förderklassen auf die allgemeine Unterrichtspraxis übertragen zu wollen. Jedoch werden hierbei verschiedene Variablen wie die höhere Schülerzahl, die Kooperationswilligkeit der Lehrer, die mangelnde Kenntnis spezifischer Fördermaßnahmen außer Acht gelassen, so daß eine generelle Übertragbarkeit in der Praxis auf größere Probleme als angenommen stieße. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß ein ebenfalls auf neurophysiologischen Erkenntnissen beruhender Förderansatz von Breitenbach zeigte, daß spezifische Fördermaßnahmen in einem Teilleistungsbereich weitgehend ohne Auswirkungen blieben. Somit ist aufgrund einer ungenügenden wissenschaftlichen Untermauerung und der relativen Ineffektivität ähnlicher Hilfmaßnahmen Skepsis gegenüber solchen Förderansätzen geboten.

Ein sehr interessanter Förderansatz wird ausführlich in Christine Manns Dissertation „Zur Prävention von LRS im Regelunterricht durch Fortbildung und Beratung von Lehrern des 1. und 2. Schuljahres unter besonderer Berücksichtigung der ‚Pilotsprache‘ – eine Längsschnittuntersuchung“ geschildert. Ausgangspunkt des Ansatzes von Christine Mann ist der Unterschied zwischen der Schriftsprache und der Umgangssprache. Die Schüler, denen das Lesenlernen beigebracht werden soll, beherrschen zunächst nur einen Dialekt oder eine von der Hochsprache abgeleitete Umgangssprache. Zwischen diesen Sprachcodes und der Sprache, die grundlegend für den Lese- und Schreiblernprozeß ist, bestehen Unterschiede die vor allem den lautsprachlichen Aspekt betreffen. Laut Tillmann / Mansell<sup>254</sup> ist die Umgangssprache in der Regel so verkürzt, daß viele Phoneme wegfallen, so daß es für Kinder, die ihre Sprache am Vorbild der Umgangssprache entwickeln sehr schwierig ist, die volle Phonemstruktur der Wörter zu erwerben. Vielmehr wird ein Lautgebilde nachgeahmt, das mit einer Bedeutung assoziiert wird. Die Rechtschreibdidaktik ist sich des Problems, das aus dem Unterschied zwischen einer voll explizierten Schriftsprache und einer von den Schülern verwendeten Umgangssprache entsteht lange nicht in seiner ganzen Tragweite bewußt gewesen. Wenn man davon ausgeht, daß 68,5 % der deutschen Rechtschreibung lautgetreu geschrieben werden und 26,8 % der Schreibweisen Regeln gehorchen, somit wird die Annahme gefördert, daß eine Beherrschung der Phonem/Graphem Korrespondenzen eine Vielzahl der Rechtschreibprobleme lösen kann. Erfahrungswerte belegen jedoch, wie falsch Kinder schreiben, wenn sie von ihrer umgangssprachlichen Artikulation ausgehen. Um ein umgangssprachlich ausgesprochenes Wort schriftsprachlich korrekt wiederzugeben, sind zwei Schritte nötig. Der erste Schritt, die Buchstabensynthese, führt zunächst nur zu einem Pseudowortklangbild. Erst in einem zweiten Schritt wird dieses Klangbild

---

<sup>254</sup> vgl. Tillmann/Mansell 1980; zit. n. Mann 1987, S. 284

durch die Sinnzuordnung zu einem richtigen Wort. Aufgrund der Bekanntheit dieser Zweischrittigkeit kommt Scheerer-Neumann<sup>255</sup> zum Schluß, daß man sofort die „richtige“, d.h. der Schriftsprache angemessene Artikulation einüben sollte. Diese voll artikulierte Sprache, die sich sowohl von Umgangs- und von Hochsprache unterscheidet, wird **Pilotsprache** genannt. Balhorn<sup>256</sup> hat genau definiert, was unter Pilotsprache zu verstehen ist:

„Wenn wir selbst einer schreibweise unsicher sind, koartikulieren wir, orientieren uns dabei jedoch nicht an der natürlichen aussprache ( etwa der hochlautung ), sondern produzieren eine besondere, skandierende denk-sprechweise. (...) Mit dieser ‚rechtschreibsprache‘ ( Breuninger/Betz nennen sie ‚Pilotsprache‘ ) sucht der schreiber, die ihm problematischen schreibweisen artikulatorisch zu klären. Dabei überzeichnet er wissentlich die natürliche lautung, d.h. er richtet die lautung an deiner hypothetisch entworfenen schreibung aus – indem er z.b. gegen syllabische regeln nach morfemgrenzen sequenziert ( inter – esse ) -, um auf diese weise sein wissen zur orientierung zu nutzen. (...) Ein schreiber zieht sein wissen heran, verfälscht dabei ( leise ) seine lautung und schreibt ent-sprechend ‚Mut-ter‘, ‚ken-nen/kannte‘, ‚die Kante‘, ‚Por-te-mon-na-i-e‘ ...“.

In Christine Manns 2-jährigem Projekt wird die Funktion der Pilotsprache in ihrer Bedeutung für den Schriftspracherwerb untersucht. Die erste Gruppe Lehrer bedient sich der Pilotsprache, in der anderen wird sie ganz weggelassen. Mit Pilotsprache ist ein klares Ausrichten der Schriftsprache an der Artikulation gemeint. Umstritten ist in diesem Kontext auch, in welchem Maße das so sorgfältige Erarbeiten der Silbengliederung nicht häufig schon ein Ausrichten der Aussprache an der Schriftsprache ist. Ausgangshypothese des Projektes ist, daß die Pilotsprache ihre wesentliche Funktion im Rechtschreibunterricht hat. Es zeigt sich jedoch schnell, daß die Pilotsprache noch andere Funktionen übernimmt:

- Hilfe beim Bewußtmachen des Phonems als kleinstes bedeutungsunterscheidendes Wortsegment: Christine Mann nimmt die Silbe als Sprechlerneinheit an. Versuche in der Pilotsprache mit Kindern mit Leselernproblemen zeigen, daß hierdurch den Kindern das Wesen der Buchstabenschrift klar wird und sie die Synthese erlernen;
- die Pilotsprache beim Schritt vom Recodieren zum Decodieren: Ist die Synthese begriffen, bekommt die Pilotsprache eine andere Funktion. Das synthetisierende Erlesen des Wortes führt zunächst zur einer Wortvorform. Diese Lautfolge entspricht der pilotsprachlichen Lautung. Jeder Sprachlaut ist hörbar, allerdings häufig stärker verzerrt als nötig. Umgekehrt erfolgt danach ein Recodieren in die Umgangssprache. Dieser Zwischenschritt ist nötig, wird allerdings häufig von vielen Lehrern übergangen oder ausgeräumt. Dabei ist es

<sup>255</sup> vgl. Scheerer-Neumann 1983; zit. n. Mann 1987, S. 287

<sup>256</sup> Balhorn 1983; zit. n. Mann 1987, S. 287-288

besonders bei schwachen Lesern von Bedeutung, ihn regelmäßig zu vollziehen.

Als von vorrangiger Bedeutung sieht Christine Mann das Einsetzen der Pilotsprache im Rechtschreibunterricht an. Das in vielen Schulen verwendete auditive Diskriminationstraining riskiert viele Schüler in ihrer Diskriminationsfähigkeit zu verwirren, wenn die Lehrer die Unterscheidung Umgangs-/Pilotsprache nicht vollziehen und sich an der Sprache der Kinder orientieren. Beispiele für solche Übungen sind das Abhören eines stummen ‚e‘ im Wort Pinsel. Bei deutlichem Vorsprechen durch den Lehrer gelingt die Übung. Andernfalls, wenn das Kind sich an seiner Umgangssprache orientiert, kommt es schnell zu Fehlern.

Christine Mann hält fest, daß obwohl durch Unterrichtsbeobachtungen klar wird, daß viele Lehrer keinerlei Methodik in ihrem Rechtschreibunterricht haben, viele Kinder sich intuitiv an der Pilotsprache orientieren. Der Versuch zeigt auch, daß in Klassen ohne Pilotsprache deutlich mehr Probleme beim Erlernen des Rechtschreibens entstehen: „Die im Projekt angestrebte, auch für die Kinder durchschaubare Klarheit in der Frage, welche Wörter man lernen muß und bei welchen man die Schreibweise aus Bekanntem ableiten kann, ist nur mit Pilotsprache möglich.“<sup>257</sup>

Der Erfolg des Projektes hängt davon ab, ob die als „Pilotsprache“ bezeichnete Unterrichtsmethodik sich in ihren positiven Auswirkungen überprüfen läßt. Die Wirkung des Projektes wird mit folgender Methodologie untersucht:

- Fragebögen zum Verlauf der Seminarsitzungen mit den beteiligten Lehrern (nach jeder dritten Sitzung und am Ende des zweijährigen Projektes);
- Vergleich der Lese-Rechtschreibleistungen der Projektklassen mit Klassen, die nicht am Projekt teilnehmen;
- am Ende des 2. Schuljahres werden von jedem Lehrer zwei Rechtschreibstunden per Video aufgezeichnet und analysiert.

Die Analyse der Ergebnisse zeigt, daß die allgemein positive Einstellung der Lehrer zum Schulversuch sich nicht in den mittels DRT2 Rechtschreibtest ermittelten Ergebnissen niederschlägt. Sowohl in Experimental- als auch in der Kontrollgruppe sind deutliche Leistungssteigerungen festzustellen. Christine Mann erklärt dies durch mögliche verstärkte Anstrengungen der Lehrer der Kontrollgruppe, die wußten, daß ihre Schüler einem späteren Leistungstest unterzogen würden. Hinzu kommt ein Einwand grundsätzlicher Natur: Christine Mann geht davon aus, daß gestörter Schriftspracherwerb anhand von Strategiefehlern bei der Umsetzung von gesprochener in geschriebene Sprache zustandekommt. Da diese Strategien jedoch meistens individueller Natur sind, sind sie in Leistungstests schwer erfaßbar. Testergebnisse sagen wenig oder nichts über die vorher falsch verwendete Strategie aus. Um solche Probleme zu

---

<sup>257</sup> Mann 1987, S. 298

erfassen, müssen schon Einzelfallstudien herangezogen werden. Diese sind allerdings aufgrund ihrer Komplexität in ihren Aussagen nicht generalisierbar.<sup>258</sup> Christine Manns Ansatz ist sicher von Interesse, da er auf mangelhafte Strategien der Lehrer beim Erlernen des Umsetzens von der Umgangssprache in die Schriftsprache hinweist. Es wäre jedoch verfehlt zu glauben, eine alleinige konsequente Orientierung an der Pilotsprache trüge zur Lösung des Problems entscheidend bei. Förderung bei gestörtem Schriftspracherwerb kann nicht allein auf eine Verbesserung der Umsetzung Umgangssprache/Schriftsprache reduziert werden. Sie muß vielmehr alle Bereiche des Schriftspracherwerbs in Betracht ziehen.

## **4.2 Erfahrungen einer individualisierten Förderung**

Bei der Beschreibung und Analyse von Einzelfällen kann man auf die Erfahrungen zurückgreifen, die Laure Biver und Mandy Soisson, zwei Studentinnen des ISERP, im Rahmen einer Abschlußarbeit mit der individuellen Förderung zweier ausländischer Schülerinnen einer fünften Klasse gemacht haben.

Im Moment der Kontaktaufnahme im Juli 1999 befinden sich die beiden Schülerinnen Jessica S. und Leticia M. in einer vierten Klasse. Eine Unterrichtsbeobachtung, um das Verhalten und die Probleme von Jessica S. und Leticia M. im Klassenverband besser erfassen zu können, scheidet aufgrund mangelnden Entgegenkommens der Klassenlehrerin aus.

Zwecks Erfassen des Wissens- und Kenntnisstandes im Fach Deutsch wird ein Lesetext vorbereitet. Die Interessen, aber auch die Probleme der Kinder und ihre Haltung zur Schule werden mittels eines Interviews erfaßt, dessen Transkription Teil der Abschlußarbeit ist.<sup>259</sup>

Es fällt zunächst auf, daß Lesen wohl zu den Interessen der Mädchen gehört. Beim Erfassen der Lese- und Schreibmotivation zeigt sich, daß die beiden Mädchen von zu Hause wenig Anregung zum Lesen und Schreiben erhalten, da ihre Eltern selbst nicht lesen und sie dazu auch nicht ansprechen. Dagegen nimmt der Fernseher eine wichtige Rolle in der Freizeitgestaltung ein. Nach Angabe der Mädchen verbringen sie ungefähr 4 (!) Stunden pro Tag vor dem Fernseher. Ihre Mitarbeit in der Klasse bezeichnen beide Mädchen als eingeschränkt, eigene Fragestellungen sind eher selten. Hausaufgaben werden regelmäßig geschrieben, es fehlt jedoch die Möglichkeit jeglicher Hilfestellung seitens der Eltern oder Geschwister. Laut Einschätzung liegen die schulischen Probleme von Jessica S. und Leticia M. bei Diktaten, Worterklärungen und im Schreiben von Klassenarbeiten.

Aufschlußreich ist im Vergleich die Perzeption der beiden Schülerinnen durch ihre Klassenlehrerin.<sup>260</sup> Diese unterstreicht gleich zu Beginn, daß das zentrale

<sup>258</sup> vgl. Mann 1987, S. 301-336

<sup>259</sup> vgl. Biver; Soisson 1999, S. 133 - 135

<sup>260</sup> vgl. a.a.O., S. 138 - 140

Problem der beiden Mädchen im Verständnis der deutschen Sprache bestehe. Beide Mädchen zeigen Schwächen in der Rechtschreibung, sie zeigen auch die allgemein bei portugiesischen Schülern bekannten Probleme beim Gebrauch des richtigen Artikels und des korrekten Einsatzes der Deklination. Da ihnen das notwendige Sprachgefühl im Deutschen fehlt, mißlingt der korrekte schriftliche Ausdruck bei Aufsätzen häufig. Allgemein bestehen in anderen Fächern kaum nennenswerte Probleme, im Französischen stechen die Mädchen eher durch überdurchschnittlich gute Leistungen hervor. Ihr Verhalten in der Klasse wird als diszipliniert und leistungsorientiert beschrieben. Auf schulische Mißerfolge wird sehr emotional reagiert. Die Einschätzung der familiären Situation durch die Lehrerin bestätigt die Aussagen der Mädchen. Obwohl die familiären Verhältnisse durchaus als normal einzuschätzen sind, besteht eine gewisse Distanz zur Institution Schule. Schriftsprache spielt zu Hause keine besondere Rolle, Hilfe bei den Hausaufgaben kommt ebenfalls nicht vor, das Interesse der Väter am Bildungsalltag ihrer Töchter ist äußerst gering. Dies drückt sich auch darin aus, daß die Väter nie Informationen über das schulische Weiterkommen ihrer Töchter bei der Klassenlehrerin einholen.

Aus den Erklärungen der betroffenen Schülerinnen und ihrer Klassenlehrerin geht deutlich hervor, daß es sich um eine schulische und familiäre Situation handelt, die charakteristisch für viele Kinder aus Migrantenfamilien ist. Das Desinteresse der Väter, das hauptsächlich aufgrund beruflicher Zwänge zustande kommt, die Unfähigkeit des Elternhauses bei auftauchenden Problemen im Fach Deutsch Hilfestellung zu leisten, kommen zu den Schwierigkeiten aufgrund des mangelnden Sprachverständnisses hinzu und stellen schwierige Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn dar.

Zur Vervollständigung des Bildes der beiden Schülerinnen gibt die Klassenlehrerin den beiden Studentinnen mehrere Dokumente unter Form von Arbeiten und Prüfungen mit. Es handelte sich um einen Aufsatz, eine Grammatikaufgabe, ein Diktat und eine Lektüreprüfung. Bei den beiden Schülerinnen fällt ein schwerfälliger, mitunter flacher Stil auf. Das nötige Vokabular fehlt, es bestehen in beiden Fällen Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung. In den Prüfungen bestehen Schwierigkeiten, alle Worterklärungen korrekt wiederzugeben, Adjektive zu steigern oder sich bei spezifischen Übungen wie *i/ie* oder *d/t* zurechtzufinden. Auffallend dürfte in diesem Kontext wiederum das übergroße Gewicht der Rechtschreibung sein. Handelt es sich um die Steigerung von Adjektiven oder um die Wiedergabe von Worterklärungen, so fällt auf, daß manche Abzüge durch Mängel in der Groß- und Kleinschreibung zustandekommen, was an sich die Leistungen in diesem Bereich zusätzlich verschlechtert. Es sei hier die Anmerkung angebracht, daß trotz gegenteiliger offizieller Anweisungen in Lehrplänen wohl immer noch die Tendenz besteht, bei Übungen wie Worterklärungen die Rechtschreibung zusätzlich zu bewerten. Hier fällt das Gewicht der schulischen Tradition zuungunsten der betroffenen Schüler in die Waage, weil auf diese Weise

Anstrengungen, Worterklärungen richtig wiederzugeben durch überzogene Bedeutung der Orthographie wieder zunichte gemacht werden.

Das Förderprogramm erstreckt sich über die Dauer von anderthalb Trimestern des Schuljahres 1999/2000 und wird einmal wöchentlich mit beiden Mädchen in den Räumlichkeiten der Düdelinger CMPP abgehalten. In den ersten Sitzungen zeigt sich, daß die Lektüre als zufriedenstellend zu betrachten ist, wobei, was die Korrektheit der Aussprache sowie die Leseflüssigkeit betrifft, bei Lécicia M. noch Mängel aufzuzeigen sind. Es ist besonders hervorzuheben, daß es nicht gelingt, die Hauptgedanken eines Textes herauszuschälen, ohne in für diesen Text überflüssige Details zu verfallen. Zur vertieften Arbeit am Textverständnis wird in den folgenden Förderstunden versucht, an einer Nacherzählung zu arbeiten. Das sinngemäße Erfassen gelingt diesmal weitaus besser als bei der Lektüre des Lesetextes. Besonders bei Lécicia fällt allerdings ein sehr fehlerhaftes Deutsch auf. Man kann sich hier die Frage stellen, ob die doppelte Belastung von Textverständnis und grammatikalisch/rechtschreiblich korrekter Produktion besonders Migrantenkinder nicht vor zu hohe Anforderungen stellt. In einer Förderstunde findet anstatt der vorgesehenen Nacherzählung die improvisierte Vorbereitung einer Prüfung statt. Gegenstand ist die indirekte Rede. Es ist auffallend, daß Lécicia zunächst das in der Klasse vorbereitete überhaupt nicht verstanden hat, sie aber nach einer Wiederholungsstunde so weit imstande war, eine mittlere Note in der Prüfung zu schreiben.

Die Schlußfolgerungen der beiden Studentinnen nach anderthalb Trimestern Förderunterricht reihen sich in die Linie der gemachten Beobachtungen ein:

- dadurch daß zu Hause fast ausschließlich portugiesisch gesprochen wird, wird das Sprachverständnis des Deutschen erheblich erschwert;
- bei Verständnisschwierigkeiten oder Problemen mit Hausaufgaben fehlt es zu Hause an geeigneten Hilfestellungen;
- trotz des Fleißes der betroffenen Schülerinnen entstehen viele Probleme dadurch, daß insbesondere im Bereich Rechtschreibung die Anforderungen für ausländische Kinder romanischer Herkunft sehr hoch liegen;
- die Mitarbeit in der Klasse wird durch das mangelnde Textverständnis erschwert.

Als generelle Schlußfolgerung kann man aus diesem Förderprogramm ziehen, daß bei systematischer Förderung über längere Zeit wohl Fortschritte zu erzielen sind, diese sich aber gegenüber der Stoffmenge und Programmfülle als ungenügend erweisen. Rückfragen über die allgemeine Gestaltung des Deutschunterrichts bleiben somit nicht aus. Desweiteren geht aus den Ausführungen von Laure Biver und Mandy Soisson ganz klar hervor, daß die im Rahmen dieser Einzelfallanalyse und –förderung festgestellten Probleme keine LRS-Probleme im Sinne eines defizitorientierten Ansatzes sind, sondern typische Schwierigkeiten von Migrantenkidern beim Erwerb einer Fremdsprache. Dies entspricht den Resultaten der Survey-Studie, die belegen,

daß die Probleme im Schriftspracherwerb eher auf mangelndes Sprachverständnis zurückzuführen sind.

Es ist jedoch auch eine Abweichung von der Auswertung des Datensatzes festzustellen. Während Rechtschreibprobleme in der Survey-Studie weniger Beachtung finden, tauchen sie während des Förderprogramms immer wieder als belastendes Moment, insbesondere in Prüfungssituationen auf. Irgendwie scheint die Rechtschreibung auch dann noch eine Rolle zu spielen, wenn offiziell anderes geprüft werden soll. So ist auch die Diskrepanz zwischen den Tests und den Einzelfallstudien zu erklären. Ob diese Resultate nun generalisierbar sind, ist auf Basis von zwei Einzelfallanalysen nicht erfaßbar. Hierzu müßten die Schulleistungen einer weitaus höheren Anzahl von Schülern bei verschiedenen Lehrkräften genau beschrieben werden. Der Gegensatz zwischen Testdiagnostik, in der einzelne Bereiche separat überprüft werden, und der in Fallstudien ermittelten schulischen Realität wird hiermit besonders deutlich.

### Zusammenfassung und Diskussion

Anhand von mehreren Schulversuchen, die alle ein spezifisches Förderkonzept umzusetzen versuchen (Wiener Längsschnittstudien, Intekil-Schulversuch, Gebärdensprache, Pilotsprache) zeigt sich, daß Fördermaßnahmen, die durch punktuell einwirken auf eine Schwäche versuchen bei gestörtem Schriftspracherwerb Abhilfe zu schaffen, sich in ihrer Effektivität von äußerst begrenzter Wirkung zeigen. Dies kann sich durch ungenügende Organisationsformen oder mangelnde didaktische Gestaltung erklären, wie im Falle der Wiener Längsschnittstudien. Andererseits zeigt sich ebenfalls, daß die Versuche, punktuell einzugreifen, die auf das Konzept der Teilleitungsschwäche zurückzuführen sind möglicherweise Erfolge in gerade dem geförderten Bereich aufzeigen, jedoch zu größeren Rückständen in anderen Bereichen führen können. Es dürfte nicht genügen, ein günstigeres Arbeits- und Sozialverhalten herbeizuführen, wenn nach wie vor die schriftsprachlichen Leistungen zu wünschen übrig lassen. Es bestätigt sich somit, daß punktuelle Fördermaßnahmen, seien sie traditionell ausgerichtet oder einem neuen Ansatz entsprechend, auf Dauer kaum einen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Situation von Kindern mit Lese- und Rechtschreibproblemen leisten können.

Erfahrungen mit individualisierten Förderungen zeigen zwar nach kurzer Zeit Resultate, die vielversprechender sind als andere Ansätze, es besteht jedoch das Problem des notwendigen organisatorischen Rahmens. Individualisierte Förderungen außerhalb der Unterrichtszeit benötigen einen hohen zeitlichen Aufwand, dem die Schule als Institution schwer nachzukommen vermag. Es ist an dieser Stelle nicht angebracht über den Nutzen von Ganztagsbetreuung nachzudenken, da diese Fragestellung weit über das Thema dieser Arbeit hinausgeht.

Es stellt sich in diesem Rahmen die Frage nach geeigneten Maßnahmen für die beschriebene Zielpopulation in Anbetracht der gesammelten Erkenntnisse. Zwei Ausrichtungen sind dabei denkbar: einerseits eine Verbesserung des traditionellen Förderunterrichts durch seine partielle Integration in die Klassen – andererseits eine Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichts im Sinn einer Umgestaltung zwecks einer geringeren Auslese von schwachen Schülern. Auch eine Kombination beider Möglichkeiten kann ins Auge gefaßt werden. Das erste Konzept gründet auf der Idee, die in Düdelingen von einem langjährigen Förderlehrer ausgearbeitet wurde. Es soll in den kommenden Jahren umgesetzt und evaluiert werden. Im Falle einer mangelnden Effizienz käme das Teamteaching-Konzept als Alternative in Frage; es soll in der Folge theoretisch erläutert werden.

Desweiteren wird ein auch noch so gut gemachter Förderunterricht die Wurzel des Problems, nämlich einen schlechten Lese- und Schreibunterricht nicht treffen können. Hierzu ist eine Reflexion über die Aspekte des Lese- und Schreibunterrichts, die verbesserungswürdig sind, vonnöten. In der Folge soll sich zunächst mit verbessertem Förderunterricht und Teamteaching, danach mit einer Neugestaltung des Lese- und Rechtschreibunterrichts befaßt werden.

### **4.3 Von der spezifischen LRS-Förderung zum integrierten Förderunterricht**

Der nun vorgestellte Ansatz einer neuen Form von Förderunterricht geht auf das Konzept von Marco Krier, Förderlehrer in Düdelingen zurück. Da der Entwurf noch nicht schriftlich festgehalten wurde, griff der Verfasser auf ein längeres Gespräch zurück, um Marco Kriers Vorstellungen festhalten zu können. Diese Unterredung fand am 8. Juli 2000 in Düdelingen statt.

Im kommenden Schuljahr 2000/2001 soll dieses Konzept in drei ersten Klassen versuchsweise durchgeführt werden. Es handelt sich um zwei erste Klassen an der Deichschule und eine erste Klasse im Viertel Italien. Mit einbezogen werden sollen ebenfalls Schüler aus den beiden zweiten Klassen der Deichschule. Hierzu ist anzumerken, daß Förderunterricht im Untergrad bislang nicht in ersten Klassen, bei einigen sehr lernschwachen Schülern ausnahmsweise schon in der zweiten Klasse angeboten wurde.

Dieses Konzept unterscheidet sich von anderen dadurch, daß Förderunterricht nicht mehr ausschließlich als Maßnahme der externen Differenzierung angesehen wird, sondern der Versuch unternommen wird, Fördermaßnahmen in die Klasse zu integrieren und somit verstärkt im Sinne einer internen Differenzierung zu arbeiten. Marco Krier schlägt vor, den Förderunterricht zunächst während 2 Wochenstunden in der Klasse einzubauen, die anderen Förderstunden wie bislang üblich als Maßnahmen externer Differenzierung beizubehalten. Aus organisatorischen Gründen scheint es angebracht, jede Woche eine Stunde der Konzertierung mit den Klassenlehrern auf die

Koordination der Fördermaßnahmen zu verwenden. Marco Krier sieht drei Schwerpunkte in seinem neuen Konzept der Förderung: den Sprachunterricht, das Training des schriftlichen Ausdrucks sowie die Leistungsbewertung.

### Der Sprachunterricht

Da die Survey-Studie klar hervorgebracht hat, daß bei 80 Probanden das Hauptproblem in mangelndem Sprachverständnis liegt, ist hier eine Neuorientierung zumindest im Förderbereich unumgänglich. Angebracht scheint ein themenbezogenes Arbeiten, beispielsweise zu Themen wie den Jahreszeiten. Dies wird begründet durch die Feststellung, daß in vielen Klassen die Schüler im Normalfall nicht über das Stadium des Wortlesens hinausgelangen. Dieses Betonen des eigentlichen Sprachunterrichts, der leider immer mehr in Vergessenheit zu geraten scheint, steht im Einklang mit den Vorstellungen des Lehrplans. Das Kind wird als Hörer und Sprecher gesehen, anhand dessen Vorkenntnissen seine Sprachkompetenz erst entwickelt werden muß.<sup>261</sup> Da in vielen Klassen nicht genügend für die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz getan wird, insbesondere bei Migrantenkindern, ist es Aufgabe des Förderunterrichts hier anzusetzen. Ohne eine Verbreiterung der mündlichen Ausgangsbasis können Lesefähigkeit und Schriftsprache nicht weiterentwickelt werden. In der Praxis der Förderarbeit kann dies durch Aufsuchen von Erzählsituationen zu für Schüler interessanten Themenbereichen umgesetzt werden. Von diesen Situationen ausgehend, soll die Wortschatzerweiterung vorgenommen werden.

### Das Training des schriftlichen Ausdrucks

Marco Krier stellt fest, daß der Förderunterricht sich zu oft auf das Verbessern der Rechtschreibung beschränkt. Obwohl die Simalabim-Fibel den Wortschatz, der schriftlich zu beherrschen ist auf eine bestimmte Anzahl Wörter einschränke, gingen die meisten Lehrer deutlich über dieses Mindestmaß hinaus. Es soll daher an den Lehrplan erinnert werden, der ausdrücklich fordert: „Lesen und Schreiben sind Prozesse, die sich gegenseitig unterstützen. Aus diesem Grunde soll eine inhaltliche Verknüpfung von Lesen und Schreiben angestrebt werden.“<sup>262</sup>

Desweiteren soll sich auch hier an die Vorgaben des Lehrplans erinnert werden, der Abschreiben, Diktatschreiben und integrative Übungen (Lückentext, Wortfamilie, Seriensätze) als beim Schreibenlernen vorrangig ansieht. Aus der Praxis des bisherigen Förderunterrichts ergibt sich die Notwendigkeit, das Diktatschreiben zu überdenken. Schüler der ersten Klasse scheitern häufig daran, daß Diktate vom Klassenlehrer als Übungsaufgabe und nicht als Kontrollmittel der erworbenen rechtschreiblichen Sicherheit angesehen werden.

<sup>261</sup> vgl. MEN 1989, S. 5

<sup>262</sup> vgl. a.a.O., S.16

Es kommt noch hinzu, daß ein Wortschatz geprüft wird, der noch nicht über einen längeren Zeitraum hin abgesichert wurde, damit Diktate auch eine objektive Rückmeldung ermöglichen. Da man sich als Förderlehrer darüber im Klaren sein muß, daß Klassenlehrer nicht auf Diktate verzichten werden, sollen im neuen Förderkonzept Diktate über einen längeren Zeitraum hinweg vorbereitet werden. Nicht-vorbereitete Diktate sollen völlig vermieden werden. Dies kann nur funktionieren, wenn die dem Förderkonzept zugrundeliegende Auffassung der Diktate auch im regulären Unterricht übernommen wird.

Das freie Schreiben soll auch im Förderunterricht einen Stellenwert erhalten. In der Praxis dieses Unterrichts kommt es nur sehr wenig oder überhaupt nicht zur Geltung. Gerade bei lernschwachen Kindern aus dem Migrantenumfeld ist es jedoch von Bedeutung, die im Untergrad durchaus noch intakte Schreibmotivation der Kinder aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Marco Krier schlägt vor, Momente freien Schreibens je nach Interessenlage der Kinder in den Förderunterricht einzubauen (z.B.: Kindergeburtstag: Das Kind schreibt Einladungen).<sup>263</sup>

### Leistungsbewertung

Am schwierigsten ist wohl das Umdenken in der Leistungsbewertung umzusetzen. Auch wenn der offizielle Lehrplan eine differenzierte, d.h. sich nicht nur am Kenntnisstand, sondern auch an der individuellen Progression der Schüler orientierende Leistungsbewertung vorzieht, so steht doch die schulische Tradition einer Umsetzung dieser Zielvorgabe noch häufig im Weg. Da man nicht von einem schnellen Wandel in den Bewertungstraditionen ausgehen kann, bleibt die alleinige Orientierung an Ziffernnoten nach wie vor maßgebend für Versetzungen. Am schnellsten läßt sich der Wandel wohl in den Inhalten von Klassenarbeiten vollziehen. Deren Zusammensetzung soll sich für Förderschüler weniger auf Diktate oder auf integrative Übungen, sondern weitaus stärker auf Schreibanlässe beziehen, bei denen die Schüler das Erlernte im freien Schreiben reproduzieren können.

Neben diesen drei Schwerpunkten schlägt Marco Krier vor, für die interne und externe Differenzierung Unterrichtseinheiten aus dem „Wer, Wie, Was“-Programm zu verwenden.<sup>264</sup> Dieses Programm zielt auf ausländische Schüler ab, die über keine oder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Da es am Sprachverständnis orientiert ist, besteht laut Marco Krier die Möglichkeit, gewisse Einheiten in den Förderunterricht einzubauen. Hiervon verspricht er sich auf Dauer eine Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz, was auch positive Auswirkungen in anderen Bereichen des Lese- und Schriftspracherwerbs nach sich ziehen soll, da die Schüler eher mit der deutschen Sprache familiarisiert sind. Isolierte Fehlerkorrektur, insbesondere bei Diktaten, führt laut Erfahrungen im Förderunterricht auf Dauer nur zu einem sehr

<sup>263</sup> vgl. MEN 1989, S. 46

<sup>264</sup> vgl.

eingeschränkten Lernerfolg. Es bleibt nun abzuwarten, ob die Umsetzung dieses neuen Förderansatzes eine schnellere und dauerhaftere Verbesserung der schulischen Leistungen von Förderschülern herbeizuführen imstande ist. Sollte dies mißlingen, so müßte auf andere Lösungen zurückgegriffen werden. Ein denkbarer Ansatz, mit dem wir uns nun eingehender auseinandersetzen werden, ist das Teamteaching.

## **5. Teamteaching – ein Handlungsmodell im Bereich der Migrantepädagogik**

### **5.1 Theoretische Ansätze zum Teamteaching**

Die Ursprünge der Teamteaching-Bewegung stammen aus den USA. Mitte der 50er Jahre kommt es aufgrund des „Sputnik-Schocks“ in den USA zu einem Überdenken des Bildungssystems seitens der Schulbehörden. Die Sorge, zu wenige, zu schlecht ausgebildete und zu schlecht bezahlte Lehrer zu haben, dominiert die bildungspolitische Diskussion. Eine der wesentlichen Neuerungen die aufgrund dieser Diskussion zustande kommen ist das Teamteaching-Modell. Der erste 1953 erschienene Teamteaching Plan von Chase verspricht vier Vorteile bei einer Umsetzung des Team-Teaching:

- eine maximale Nutzung der Lehrertalente;
- eine größere Attraktivität des Lehrerberufes;
- mehr Gehalt für bessere Qualifikation;
- eine bessere Kontrolle über Anfänger und weniger qualifizierte Lehrkräfte.<sup>265</sup>

Das Teamteaching-Modell wird aus der Wirtschaft übernommen. Es ist dort einer strengen Hierarchie unterworfen, was zwar dem Karrieregedanken der US-Amerikaner entspricht, jedoch dem Grundgedanken eines gemeinsamen Planens, Tuns und Handelns zuwiderläuft. Fast alle Projekte sind in drei Phasen eingeteilt: der Großgruppenunterricht, die Kleingruppenarbeit und die Einzelarbeit, auch noch Selbststudium genannt. Die meisten Teamteaching-Projekte in den USA scheitern aufgrund einer mangelnden theoretischen Begründung. Die alleinige Umsetzung von anderen Organisationsmodellen wie dem oben beschriebenen reicht als Modell zur schulischen Umgestaltung nicht aus, solange ein solches nicht mit einem reformpädagogischen Ansatz verbunden ist. Obwohl das Teamteaching ( kurz TT ) der vorherrschende Schulreformansatz der Sechziger und Siebziger Jahre in den USA ist, hat seine Umsetzung an den Karenzen des Bildungswesens in den USA nicht wirklich etwas zu ändern vermocht.

---

<sup>265</sup> vgl. Hoffelner 1995, S. 16

Aufgrund der strukturellen Vergleichbarkeit des Schulwesens Großbritanniens mit dem der USA mag es nicht weiter verwundern, daß die Probleme sich in gleicher Weise in Bezug auf Ausbildung und Besoldung der Lehrer sowie der Qualität des Unterrichts stellen. Das Teamteaching nimmt jedoch nie die herausragende Rolle wie in den USA ein. Seine Umsetzung beschränkt sich auf vereinzelte Projekte. Allen voran sind hier die Schulversuche von Warwick<sup>266</sup> zu nennen. Dieser geht von den Nöten der Schüler aus und der Schwerpunkt wird in erster Linie auf flexiblere Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Lehrern und Schülern sowie innerhalb der Lehrerschaft gelegt.

Die wohl für die Fragestellung dieser Arbeit interessantesten Ansätze stammen aus der Umsetzung der Teamteaching-Modelle in der BRD. Das erste Modell wird 1966 vom damaligen Nürnberger Schul- und Kulturdezernenten Hermann Glaser entworfen und fußt auf einer dreifachen Öffnung des Unterrichts:

- der Klassenverband wird durch die Bildung pädagogisch sinnvoller Unterrichtsgruppen ersetzt;
- das Kollegium öffnet sich wechselseitiger Kritik, Kontrolle und Konkurrenz sowie zugunsten didaktischer Kooperation;
- die Schulorganisation öffnet sich zugunsten moderner Flexibilität.

Der Unterricht ist so gegliedert, daß der Verbands- oder Großgruppenunterricht vom Lehrerteam abgehalten wird, der Gruppenunterricht von den einzelnen Teamlehrern und das Selbststudium von Lehrerpraktikanten übernommen wird.

Am weitesten in der Umsetzung des TT-Gedankens geht der Schulreformer Hartmut von Hentig. Das Modell des TT fließt in die Organisationsstruktur der von Hartmut von Hentig gegründeten Bielefelder Laborschule mit ein. Die Bielefelder Laborschule fußt auf einem emanzipatorischen Grundgedanken, nämlich dem Ablehnen von Selektion in Form von Klassenverbänden oder Leistungsgruppen. Die im Team arbeitenden Lehrer unterrichten in folgenden Unterrichtsarten: Pflichtunterricht, Wahlkurse als Erweiterung und Vertiefung des Pflichtkurses, schwerpunktmäßig orientierte Leistungskurse, Förderkurse. Zentral bei dieser Unterrichtsorganisation sind die Prinzipien der inneren Differenzierung und der weitestgehenden Individualisierung des Unterrichts. Diese im Rahmen des Schulversuchs Bielefelder Laborschule im Verbund mit dem Teamteaching als vorrangig angesehenen Prinzipien der Unterrichtsorganisation können unter verschiedenen Rahmenbedingungen eingesetzt werden. Teamteaching ist entweder:

- Vermittlungselement in der herkömmlichen Schulorganisationsform, oder
- Grundprinzip einer innovativen Schulorganisationsform.

Als Vermittlungselement in der herkömmlichen Schulorganisationsform wird TT von zu Fall in einem Unterrichtsfach zu einem bestimmten Inhalt eingesetzt. Zur Vermittlung dieses Inhalts bedarf es schuleigener oder schulfremder

---

<sup>266</sup> vgl. Warwick

Personen, die als Experten gelten. Positiv daran ist, daß die zweite Person stundenweise im Unterricht hinzugezogen werden kann, ohne daß dies notwendigerweise zu einem Infragestellen der gesamten Unterrichtsorganisation führt. Es soll jedoch vermerkt werden, daß diese Art des TT eher lehrerorientiert ist nicht zu einer wirklichen Veränderung im Sinne einer verstärkten Schüler/Lehrer oder Lehrer/Lehrer Kooperation führt.

In der zweiten Variante des TT wird der Unterricht in einem bestimmten Unterrichtsfach von einem feststehenden Partnerteam erteilt. Diese Variante ermöglicht erst die angestrebte innere Differenzierung und Individualisierung und bewirkt die erwünschte Kooperation der Lehrkräfte. Hoffelner entwickelt, sich auf die Variante der innovativen Schulorganisationsform stützend, ein didaktisches Grundkonzept.<sup>267</sup>

Eine Didaktik des Teamteaching kennt drei wesentliche Aspekte: das schon genannte Prinzip der inneren Differenzierung und Individualisierung, das Prinzip der Kommunikation und jenes der Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen. Zwecks einer größtmöglichen Effektivität der inneren Differenzierung muß ebenfalls auf die Lernzeit eingegangen werden und zwar nach dem Grundsatz:

„...je ungünstiger die außerschulischen und personalen Lernbedingungen der Schüler und je höher das Bedürfnis an Lernzeit und an Interaktionsmenge, desto mehr Lehrerzeit wird dem Schüler in den zentralen Lernbereichen zugesprochen.“<sup>268</sup>

Dieses Bestreben führt zu einer Neugliederung des Unterrichts. Kleber unterscheidet:

- Gemeinschaftsfächer, die grundsätzlich in der Klasse stattfinden, z.B. muttersprachlicher Unterricht und Sachkunde;
- Zentralfächer, in denen alle Schüler die gleichen Basisziele wie das Erlernen der Kulturtechniken in mehr oder weniger der gleichen Zeit erlernen sollen;
- Ergänzungsfächer:
  - a) als leistungsorientierte Zusatzfächer für Schüler mit freier Zeit in den Zentralfächern;
  - b) als angleichungsorientierte Zusatzfächer zur Optimierung des persönlichen Lerngewinns, z.B. Sport-Leistungstraining;
- Arbeitsgemeinschaften zur inhaltlichen Erweiterung der Ergänzungsfächer;
- den Mikrounterricht mit einer Gruppengröße bis zu drei Schülern zur besonderen Förderung im emotional-sozialen, im lerntechnischen und im stofflichen Bereich.

<sup>267</sup> vgl. Hoffelner 1995, S. 158 - 164

<sup>268</sup> Kleber 1997, S. 35; zit. nach Hoffelner 1995, S. 160

Zur Umsetzung des Prinzips der Kommunikation soll im Rahmen des TT mit den Schülern eine „Lerngemeinschaft auf Zeit“<sup>269</sup> gebildet werden. Um das traditionelle Verhältnis Lehrer/Schüler aufzubrechen, soll der Selbstverantwortung der Schüler größerer Freiraum zukommen. Es geht vor allem darum, daß Lernen im TT-Modell zu einer ausgewogenen Verbindung zwischen Fremd- und Selbststeuerung wird.

In der schulischen Praxis findet man drei große Einsatzbereiche des TT: Schulversuche zur Ausländerintegration, in Schulen zur Integration oder Förderung von Schülern mit Lern- oder Sinnesbehinderungen, in Schulversuchen zur Reform einer Schulstufe ( z.B. die Mittelstufenreform ).

## **5.2 Praktische Umsetzung des Teamteaching zur verbesserten Ausländerintegration: ein Unterrichtsmodell**

Schulversuche zur besseren Ausländerintegration durch Teamteaching bestehen nach österreichischen Erfahrungen aus zwei Parallelklassen, die zusätzlich von einem Begleitlehrer betreut werden. Es soll nun besprochen werden, inwieweit ein solches Modell auf die Spezifität der luxemburgischen Sprachsituation übertragbar ist und welche Konsequenzen sich in Bezug auf Unterrichtsorganisation und Unterrichtsinhalte ergeben.

Es braucht an dieser Stelle nicht mehr lange auf die hinreichend bekannte Tatsache der Ursachen des Scheiterns vieler Migrantenkinder aufgrund hoher Anforderungen im Unterrichtsfach Deutsch eingegangen zu werden. Die übliche Praxis der externen Differenzierung führt dazu, daß sich besonders viele Migrantenkinder in Förderklassen wiederfinden und die erhoffte Wiedereingliederung in den Regelunterricht meistens ausbleibt. Aufgrund dieser hinreichend bekannten Ineffektivität des Förderunterrichts nach seiner üblichen Ausrichtung wird die Frage laut, ob die Förderung mittels interner Differenzierung nicht die erfolgversprechendere Alternative darstellt. Die teilweise Anwesenheit eines zweiten Lehrers in der Klasse würde ein sofortiges Eingehen auf auftauchende Probleme ermöglichen.

Da die meisten schulischen Mißerfolge in der Alphabetisierungsphase, d.h. in den beiden Klassen des Untergrades erfolgen, soll dem Teamteaching im Untergrad Priorität eingeräumt werden. Da drei Lehrer für zwei Klassen zur Verfügung stehen, stehen die Lehrer bei einem Deputat von 23 Unterrichtsstunden pro Woche während insgesamt 69 Wochenstunden zur Verfügung. Weil an Luxemburgs Grundschulen die Unterrichtszeit der Schüler im profanen Unterricht um drei Wochenstunden höher liegt als die der Lehrer, ergibt sich ein Total von 52 abzuhaltenden Unterrichtseinheiten. Die siebzehn überschüssigen Stunden sollen zur besonderen Förderung lernschwacher Schüler innerhalb der Klasse verwendet werden. Teilt man sie auf 2 Klassen auf, so stehen 9 respektive 8 Stunden für jede Klasse zur Verfügung. Diese sollen sich

<sup>269</sup> vgl. Hoffelner 1995, S. 162

auf die Fächer Deutsch und Rechnen aufteilen. Zu einem solchen Unterrichtsmodell, das sich neben Migrantenkindern auch vorteilhaft auf schwache luxemburgische Schüler auswirken soll, sind folgende Anmerkungen zu formulieren:

- Teamteaching funktioniert nur bei freiwilliger Teilnahme der mitwirkenden Lehrer;
- eine genaue Vertrautheit mit Methoden und Programmen ist vorausgesetzt;
- eine genaue, wenn möglich wöchentliche Zusammenkunft zur Planung des weiteren Unterrichts ist vorausgesetzt;
- die Förderung von Problemschülern kann unmittelbar, ohne langwierige verwaltungstechnische Prozeduren und sogar bei punktuell auftauchenden Schwierigkeiten stattfinden. Es besteht keine Notwendigkeit mehr, Fördermaßnahmen auszulgliedern;
- der Begleitlehrer kann die Zeit des Frontalunterrichts dazu nutzen, Korrekturen vorzunehmen oder an neuen Unterrichtsmaterialien zu arbeiten;
- es besteht die Möglichkeit des stundenweisen Austauschs der Rollen von Klassen- und Förderlehrer;
- die Gruppen- bzw. Einzelarbeit kann stärker gefördert werden;
- die Schülerbewertung wird notwendigerweise objektiver, da zwei Lehrkräfte pro Klasse an der Evaluation beteiligt sind.

Da ein solches Modell mit dem Ziel der Verbesserung des Schulerfolgs, insbesondere im Bereich des Deutschunterrichts in Schulen mit hohem Migrantenanteil in Luxemburg noch nicht umgesetzt wurde, dürfte das Differdinger Projekt, das ab Herbst 2000 anlaufen wird, mit besonderem Interesse zu verfolgen sein. Die organisatorischen Voraussetzungen für interne Differenzierung, verstärkte Kooperation zwischen Lehrern und größere Selbstständigkeit der Schüler mittels Gruppen- und Individualarbeit in einem TT-Modell sind somit gegeben.

Da sich Verbesserungen jedoch nicht nur auf einzelne lokale Projekte beschränken sollen ist es von Bedeutung, eine Reflexion über eine allgemeine Neu- und Umgestaltung des Lese- und Schreibunterrichts anzustellen.

## 6. Neugestaltung des Lese- und Schreibunterrichts

Erfahrungen mit legastheniespezifischen Förderansätzen zeigen deren begrenzte Effektivität. Setzt man hingegen auf eine Neu- oder Umgestaltung des Förderunterrichts, ist abzuwarten, inwieweit das Modell des integrierten Förderunterrichts von Marco Krier seine Früchte tragen wird oder ob es mittel-/längerfristig durch ein Teamteaching-Modell ersetzt werden muß.

Auch das Konzept zur Neugestaltung des Förderunterrichts zeigt schon, daß Elemente zur Änderung des Deutschunterrichts innerhalb der Fördermaßnahmen unumgänglich sind. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob eine Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichts nicht generell angebracht wäre, um den bei Migrantenkindern und schwachen luxemburgischen Schülern auftretenden Problemen entgegenzuwirken. Die zu ergreifenden Maßnahmen im Bereich des Lese- und Schreiblernprozesses betreffen die Gestaltung des Leseunterrichts, den Rechtschreibunterricht, den Unterricht im Leseverständnis, den Unterricht im schriftlichen Ausdruck, sowie die Einbeziehung der Eltern in die Leseförderung.

### 6.1 Die Gestaltung des Leseunterrichts

Hierbei sollen drei Elemente unterschieden werden: die Elemente des Leseunterrichts inklusive computergestützter Förderung, die grundlegende methodische Orientierung des Erstleseunterrichts, die im Unterricht verwendeten Erstlese-Lehrgänge (Fibeln).<sup>270</sup>

#### 6.1.1 Elemente des Erstlese-Unterrichts

Das aus dem englischen Sprachraum stammende Konzept der phonologischen Bewußtheit ( phonological awareness ) spielt im Erstleseunterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle. Diese phonologische Bewußtheit (=Isolierung von Einzellauten, Manipulation mit der Lautfolge) ist bei vielen Kindern zu Beginn des Erstleseunterrichts noch nicht vollständig ausgeprägt, so daß im Anfangsunterricht die Fertigkeit der Kinder erhöht werden soll, das Entdecken von Phonemen in Wörtern und die bewußte Differenzierung zu verbessern. In weiteren Schritten soll die Fähigkeit vertieft werden, die Phonemfolge zu analysieren und vorgesprochene Phoneme zu Silben und Wörtern zu synthetisieren.<sup>271</sup>

Valtin<sup>272</sup> bemerkt hierzu, daß es vorab wichtig ist, zwischen dem Sprechlaut (Phon) und der Klasse von Lauten, die eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben (Phonem) zu unterscheiden. Es muß zunächst erlernt werden,

<sup>270</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 306 - 322

<sup>271</sup> vgl. a.a.O., S. 307

<sup>272</sup> vgl. Valtin 1981, S. 221

welche Laute in welcher Sprache zu einem Phonem zählen. Obwohl „ach“ und „ich“ im Deutschen verschieden klingen, werden sie zu dem gleichen Phonem gezählt. Je nach Analysemethode umfaßt die deutsche Sprache etwa 40 Phoneme. Ein besonderes Problem besteht darin, daß zwischen dem akustischen Ereignis und dem Phonem keine Eins zu Eins Entsprechung besteht.

Es gilt als gesicherter Befund, daß ein systematisches Training in Phonemanalyse und –synthese positive Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibleistungen hat.<sup>273</sup> Für die alltägliche Praxis des Deutschunterrichts ergeben sich Schlußfolgerungen, auf welche Teilprozesse des Leseunterrichts besonderer Wert gelegt werden soll, da gerade eine Vernachlässigung dieser Teilprozesse häufig den Ausgangspunkt von Schwierigkeiten im Leselernprozeß darstellt.

### Erkennen des Segmentierens von Wörtern

- Ausgliedern eines Phonems am Wortanfang. Deshalb empfiehlt es sich, mit dem Ausgliedern des ersten Phonems zu beginnen;
- das Erlernen der Segmentation ist von der Art der Phoneme abhängig. Am leichtesten können Phoneme ausgegliedert werden, die gedehnt gesprochen werden können. Somit fällt beispielsweise das Ausgliedern am Wortanfang besonders leicht;
- nach der Ausgliederung der Phoneme am Wortanfang und vor der weiteren Analyse empfiehlt es sich, die verschiedenen Laute in ihrer isolierten Form vorzustellen und den Kinder bekannt zu machen.

### Training im Zusammenschleifen von Lauten

Phoneme, die in den zu erlesenden Wörtern analysiert wurden, werden den entsprechenden Buchstaben oder Buchstabengruppen ( z.B. Signalgruppen ich/ech/ach ) zugeordnet. Soll eine Generalisierung auf das Lesen unbekannter Wörter vorgenommen werden, gilt es bei Übungen folgendes zu beachten:

- 2 Segmente sind leichter zu verbinden als 3 Segmente;
- die Kombination CV-C (Konsonant/Vokal-Konsonant) ist leichter zu erlernen als C-VC (Konsonant-Vokal/Konsonant), da bei isolierten Konsonanten am Wortende ein zusätzlicher Laut hinzugefügt wird, wodurch quasi eine neue Sprechsilbe entsteht;
- wenn mehrere Segmente zusammengeschliffen werden sollen, geschieht dies am leichtesten mit einer sequentiellen Strategie, so daß nur die Verbindung von jeweils zwei Elementen versucht wird, wobei das erste Element immer größer wird.

---

<sup>273</sup> vgl. Lie 1991, S. 234 - 250

## Beziehung zwischen der Fähigkeit zum Segmentieren und dem Zusammenschleifen von Lauten

Übungen im Segmentieren und im Zusammenschleifen von Lauten sollen nie isoliert vorgenommen werden. Besonders schwächere Schüler profitieren von einem integrativen Ansatz, der beide Verfahren in gleichem Maße anwendet.

## Die Bedeutung des lauten Lesens im Erstleseunterricht

Erstleser erlangen größere Sicherheit, wenn sie häufig Gelegenheit haben, im Unterricht selbst laut vorzulesen. Insbesondere bei Leselehrgängen, in denen auf das Erlernen der Phonem-Graphem Korrespondenzen besonderer Wert gelegt wird, spielt das laute Lesen eine wichtige Rolle. Der traditionelle Leseunterricht, wie er in älteren Lehrplänen zwingend vorgeschrieben war, legte Wert auf eine stark lehrerzentrierte Herangehensweise an Texte. Das laute Lesen des Lehrers stand im Mittelpunkt, die Rolle der Schüler war eher passiv.<sup>274</sup>

Allgemein wird angenommen, daß das laute Vorlesen durch den Lehrer den schwächeren Schülern Verständnisprobleme aufgibt. Es wurde jedoch auch festgestellt, daß durch die besondere Betonung wichtiger Wörter, durch Pausen das Verständnis erleichtert werden kann.

Im Rahmen der Wiener Längsschnittstudien hält Klicpera fest, daß zwar 90 % der verfügbaren Zeit in einer ersten Klasse für Lesen und Schreiben verwendet werden, die tatsächliche Zeit, in der Schüler zum Lesen und Schreiben kommen, jedoch wesentlich geringer ist. In den ersten und zweiten Klassen kommt dem Vorlesen zwar eine vorrangige Rolle zu, die jedoch auf den Lehrer beschränkt bleibt. Unterrichtsbeobachtungen haben ergeben, daß ein Schüler der ersten Klasse nur einmal pro Woche im Durchschnitt fünf Minuten laut vorliest. Die Konsequenz, die daraus gezogen werden muß, lautet den Leseunterricht so umzugestalten, daß alle Schüler häufiger zu längeren Zeiten lauten Vorlesens kommen können. Dies wäre bei Phasen der Textwiederholung oder Textvertiefung denkbar, indem das Vorlesen eines bereits eingeführten Textes abwechselnd den Schülern überlassen wird.

Allgemein besteht im Leseunterricht die Tendenz, daß Fehler beim Vorlesen sofort korrigiert werden. Es hat sich jedoch gezeigt, daß Fehlerkorrekturen während des lauten Lesens ( Nennen des richtigen Wortes, erneutes Lesen des Satzes oder Lautieren der Wörter ) zu keiner bedeutsamen Reduktion der Lesefehler führen. Nur das systematische Üben im Lesen der falsch oder fehlerhaft gelesenen Wörter bis zur völligen Fehlerfreiheit hat längerfristig ein deutliches Absenken der Fehlerquote zur Folge.<sup>275</sup>

<sup>274</sup> vgl. MEN 1964, S. 38-40

<sup>275</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 312 -313

## Die Bedeutung des leisen Lesens

Die im Rahmen der schon oben angesprochenen Wiener Längsschnittstudien durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen zeigen, daß pro Lesestunde nur etwa drei Minuten Zeit für stilles Lesen zur Verfügung steht. In zweiten Klassen steigt diese Zeit etwas an, nimmt allerdings nicht die Bedeutung ein, die sie eigentlich einnehmen müßte. Um die Zeit stillen Lesens zu erhöhen, empfiehlt sich das Einrichten von Lesecken, das Vorstellen von Büchern durch den Lehrer, aus denen die Kinder eines zum selbständigen Lesen auswählen können, die Einbeziehung der Schulbibliothek in den Leseunterricht.<sup>276</sup> Bomberger<sup>277</sup> schlägt darüber hinaus vor, freie Lesestunden in den Unterricht einzubauen, in denen jedes Kind seine selbst gewählten Texte still lesen kann.

### 6.1.2 Computergestützte Leseförderung

Walter u.a. (1995) kommt das Verdienst zu, Ansätze zu einer computergestützten Leseförderung einer eingehenden empirischen Untersuchung unterzogen zu haben. Er stellt fest, daß die in seiner Untersuchung vorkommenden Schüler vor allem durch Probleme mit ungünstigen Segmentierstrategien in Erscheinung treten. Dies erschwert es ihnen, eine ökonomisch sinnvolle Informationsverarbeitung in einfachen Leseinheiten „unterhalb der Wortebene und oberhalb der Buchstabenebene“ durchzuführen. Ganz gleich ob die Förderung nun, wie in den meisten Fällen, auf der Ebene der Sprechsilbe oder auf der von Walter vorgeschlagenen Morphem-Ebene ansetzt, wichtig ist die konsequente Orientierung an einem der beiden Ansätze.<sup>278</sup>

Walter schlägt nun ein Programm vor, das sich computergestützt an den Übungsformen Gleit-, Blitz- und Aufbauzeile orientiert:

- Gleit-Zeile: der Schüler hat die Aufgabe, ein silben- oder morphemsegmentiertes Wort, das von rechts nach links über den Bildschirm gleitet, zu lesen. Das Tempo und der Abstand zwischen den Wortsegmenten können beliebig variieren;
- Blitz-Zeile: Wortteile ( Silben oder Morpheme ) leuchten in Leserichtung von links nach rechts auf. Leserichtung und Segmentier-einheiten werden vom Computer vorgegeben. Das Tempo der Darbietung kann nach den Bedürfnissen des Schülers variieren;
- Aufbau-Zeile: ein silben- oder morphemsegmentiertes Wort gleitet von rechts nach links über den Bildschirm. Die Wortteile bauen sich am linken Bildschirmrand zu einem erlesenden Wort oder einer Wortfolge auf. Dabei können die Wortsegmente farblich unterschiedlich realisiert werden.<sup>279</sup>

<sup>276</sup> vgl. a.a.O., S. 313

<sup>277</sup> vgl. Bamberger in: Balhorn/Brügelmann 1987, S. 45

<sup>278</sup> vgl. Walter 1995, S. 4

<sup>279</sup> vgl. Walter 1995, S. 5

Die vorgeschlagenen drei Übungsformen können als Schreibtraining dargeboten werden. Walter nimmt als Hypothesen an, daß sich bei Verwendung des computer-gestützten Lesezeilen-Programms Segmentier-, Wortlese- und Textlesefähigkeit gegenüber einem herkömmlichen Programm wie dem Kieler Leseaufbau (KLA) allein verbessern. Desweiteren wird davon ausgegangen, daß eine Leseförderung die silben- oder morphemorientiert ist, sich am KLA ohne Lautgebärden orientiert und computergestützt ist, den Schülern weitaus mehr Spaß am Lesen bereitet.

Die Befunde Walters bestätigen, daß eine in diesem Falle silbenorientierte Förderung mit dem KLA ohne Lautgebärden, vom Computerprogramm Lesezeile begleitet, eine Verbesserung der Segmentier-, Wortlese- und Textlesefähigkeit nach sich zieht.<sup>280</sup> Desweiteren wird die Motivation der betroffenen Schüler zum Lesenlernen deutlich erhöht. Besondere Förderprogramme wie die Lesezeile, die computergestützt durchgeführt werden, können also sowohl im Unterricht als auch in Förderklassen oder sogar bei außerschulischen Hilfsmaßnahmen mit Erfolg eingesetzt werden.

### 6.1.3 Die methodische Orientierung des Lese- und Schreibunterrichts

In der Frage nach der methodischen Ausrichtung des Lese- und Schreibunterrichts stehen sich die Verfechter von synthetischen und von analytischen Methoden gegenüber. Die Methodendiskussion war lange das beherrschende Element von teilweise heftigen Auseinandersetzungen während der 60er und 70er Jahre. Die analytische Methode (Ganzwortmethode) stellt höhere Ansprüche an die Gedächtnisleistung der Schüler, was sich negativ auf lernschwächere Schüler auswirkt. Andererseits fällt es eben den gleichen schwachen Schülern und insbesondere denjenigen aus sozial schwachem Milieu leichter, wenn Wörter als Ganzes gelernt werden sollen mit denen diese Kinder vertraut sind. Die Methodendiskussion endet unentschieden. Mit dem Einführen der Simsalabim-Fibel kommt es zum Rückgriff auf einen methodenintegrativen Ansatz, der die Methodendiskussion in den Hintergrund drängt. Außerdem zeigt eine vergleichende Studie des ISERP<sup>281</sup>, daß die schulischen Leistungen verschiedener Untergruppen von Schülern, insbesondere Migrantenkindern, nur in geringem Maße von der gewählten Leselernmethode abhängig sind.

Ein deutlich wichtigeres Element eines gelungenen Erstleseunterrichts besteht in der Vermittlung der Phonem/Graphem Korrespondenzen. Studien zeigen, daß ein systematischer Unterricht in der Vermittlung dieser Korrespondenzen insbesondere bei Schülern aus sozial benachteiligten Schichten, die dauerhaft besseren Ergebnisse erzielt.<sup>282</sup>

<sup>280</sup> vgl. a.a.O., S. 9 - 12

<sup>281</sup> vgl. Bamberg u.a. 1985

<sup>282</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 316

Renate Valtin <sup>283</sup> empfiehlt weiterhin, nicht nur methodenintegrative Leseverfahren auszuwählen, sondern zusätzlich solche, die die völlige Wortdurchgliederung der partiellen vorziehen. Eine solche Vorgehensweise biete folgende Vorzüge:

- funktionsgemäßes Lernen von Buchstaben und Lauten:

Die Schüler prägen sich einfach strukturierte Wortbilder ein, die von Beginn an voll durchgegliedert werden. Somit wird die Funktion der Schriftzeichen ( Grapheme ) im Leselernprozeß von Beginn an voll bewußt gemacht. Mittels dieser sachlogischen Leselernmethode wird den Schülern die Phonem/Graphem Korrespondenz und die Wortdurchgliederung von Beginn an vermittelt;

- kontrolliertes Einführen von Schriftzeichen und Phonemen:

Indem jedes neu eingeführte Schriftzeichen sofort den Schülern bewußt gemacht wird und zum Erlesen neuer Wörter verwendet wird, kommt es zum Arbeiten mit einem begrenzten Lesewortschatz, dessen gesamter Graphem/Phonembestand den Schülern bekannt ist. Somit entfällt das insbesondere für schwache Schüler so anstrengende Memorieren ganzer Wortbilder.

Ein letzter Punkt in der Diskussion um die Gestaltung des Erstleseunterrichts ist die Kontroverse zwischen den Vertretern des traditionellen und des offenen Unterrichts. Im offenen Leseunterricht wird eher Wert auf lautes Lesen und das Kennenlernen von Wortbildern gelegt, während der traditionelle Leseunterricht sich stärker der Wortanalyse widmet. Im traditionellen Unterricht sind die Aktivitäten auf das Lesen von Texten und die Verwendung von Übungsblättern beschränkt. Im offenen Unterricht sind die Aktivitäten vielfältiger, auch Spielen und Zeichnen spielt eine Rolle.

Die Evaluation dieser gegensätzlichen Methoden zeigt, daß sich gute Leser mit beiden Methoden gleichmäßig schnell entwickeln. Schwache Leser bleiben jedoch in einem offenen Unterrichtsmodell hinter den schwachen Lesern in einem traditionellen Modell zurück, wobei der Rückstand sich bei fortschreitender Leseentwicklung vergrößert. Bei schwachen Lesern empfiehlt sich also ein Verzicht auf offenen Unterricht und eine Bevorzugung des direkten Vermittelns der wichtigsten Etappen des Leselernprozesses.

---

<sup>283</sup> vgl. Valtin 1981, S. 215 - 216

## 6.1.4 Das Leseverständnis

Der Unterricht zur Förderung des Leseverständnisses basiert auf einer Herangehensweise an Texte, die, in der Herbart'schen Tradition stehend, eine vierteilige Gliederung respektieren: Wecken des Interesses der Kinder, Einführung der neuen Wörter in ihrer schriftlichen Form, Vorlesen des Textes durch die Schüler, lehrergeleitete Diskussion des Textes. Eine solche Vorgehensweise war lange in der Didaktik dominierend und war sogar im Luxemburger Lehrplan von 1964 zwingend vorgeschrieben.

Studien, die die tatsächliche Förderung des Leseverständnisses im Erstleseunterricht und vor allem im weiterführenden Leseunterricht analysieren, zeigen jedoch ein völlig ernüchterndes Bild. Weniger als 1 % der Lese- bzw. Deutschstunden werden dazu benutzt, die Kinder im besseren Textverständnis zu unterrichten. Meistens beschränken sich die Lehrer auf Fragen, die konkrete, wörtliche Informationen prüfen, anstatt Fragen betreffend das Verständnis für größere Zusammenhänge zu stellen.<sup>284</sup> Daß bei dieser Vorgehensweise die schwachen, insbesondere die ausländischen Schüler wenig zum Zuge kommen, liegt auf der Hand. Doch wie soll der Unterricht so umgestaltet werden, daß tatsächlich allen Schülern eine aktive Teilnahme am weiterführenden Leseunterricht ermöglicht wird ?

Klicpera schlägt drei Kernbereiche vor, denen das Hauptaugenmerk bei der Förderung gelten soll: die Erweiterung des Wortschatzes durch expliziten Unterricht, die Vertiefung der syntaktischen Analyse und die Vermittlung aktiver Textverarbeitungsstrategien:<sup>285</sup>

- Erweiterung des Wortschatzes durch expliziten Unterricht:

Neue Wörter werden häufig unter Zuhilfenahme des Kontextes eingeführt. Es hat sich jedoch gezeigt, daß die Schüler mit dieser Methode nur für jedes zwanzigste Wort später die Bedeutung angeben können. Es stellt sich nun natürlich die Frage, wie die Wortschatzerweiterung am besten gelingen kann. Zwei Strategien scheinen hier erfolgversprechend: die Verwendung der neu zu lernenden Wörter in Sätzen und das Benutzen von Synonymen. Am erfolgreichsten scheint hier die Verwendung in Sätzen zu sein, sowie die sich daran anschließende Möglichkeit, mit den Wörtern eigene Sätze zu bilden.

---

<sup>284</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 332

<sup>285</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 334 - 341

- Unterricht in der syntaktischen Analyse Hilfe im Leseunterricht:

Schwächere Schüler, die wie im Falle von Migrantenkindern auch noch zusätzliche Probleme im Sprachverständnis haben, scheitern häufig an einer mangelnden Fähigkeit, längere Sätze in einzelne verständliche Aussagen aufzugliedern ( Bsp: „Die Azteken waren erfahrene Metallarbeiter, die bereits wußten, wie man Bronze herstellt.“ ). Desweiteren haben sie Probleme damit, getrennte Sätze zu einem Gefüge zu verbinden ( Bsp: „Die Sommer sind kurz. Sie sind heiß. Sie sind trocken.“ ). Daß Übungen in der syntaktischen Analyse tatsächlich zu einem Lernerfolg führen, wurde in standardisierten Tests nachgewiesen<sup>286</sup>.

- Förderung aktiver Textverarbeitungsstrategien:

In vielen Studien, die ab den 80er Jahren durchgeführt wurden, hat sich gezeigt, daß es möglich ist, die weitgehende Passivität vieler Schüler beim Erarbeiten eines Lesetextes zu brechen.

Eine erste aktive Textverarbeitungsstrategie ist die Förderung der Bildung von Elaborationen. Dadurch, daß leseschwache Schüler eine Anweisung darin enthalten, wie sie Informationen aus einem Text durch eigene Ergänzungen vervollständigen können, respektive die innere Ordnung eines unstrukturierten Textes herstellen können, verbessert sich das Textverständnis in hohem Maße. Lehrer, die traditionelle Methoden der Textbehandlung benutzen, gehen häufig in ihrer Technik der Fragestellung nicht über das Auffinden konkreter Informationen und Textstellen hinaus. Gerade die Fähigkeit, Hintergrundgedanken zu verstehen und sie mittels des Textes zu beantworten, spielt jedoch eine wichtige Rolle je höher die Klassenstufe und ist grundlegend für den später immer wichtigeren mündlichen und schriftlichen freien Ausdruck. Es zeigt sich jedoch, daß ein gezielterer Unterricht in der Unterweisung im Stellen von Fragen an einen Text sich als sehr effektiv erwiesen hat. Insbesondere leseschwache Schüler profitieren davon in einem so erheblichen Maße, daß ihre Leistungen sich an die guter Leser angleichen.

Andere Textverarbeitungsstrategien wie Erarbeitung der Hauptgedanken eines Textes durch Fragen, Unterweisung in der Analyse von Textstrukturen oder Förderung des Leseverständnisses durch Übung im Zusammenfassen können ebenfalls zu einem deutlichen Leistungsanstieg bei leseschwachen Schülern führen. Es fällt auf, daß diese Verarbeitungsstrategien nicht völlig neu sind, sondern eher an den traditionellen Leseunterricht angelehnt. Daraus

---

<sup>286</sup> vgl. a.a.O., S 337

dürfte die Folgerung zu ziehen sein, daß mangelndes Leseverständnis nicht nur auf die Schwächen von rein traditionellen Lesestrategien zurückzuführen sind, sondern auf die Tatsache, daß es den Lehrern nicht gelingt, im Unterricht die Stärken eines traditionellen Leseunterrichts für die Förderung leseschwacher Schüler auszunutzen.

Von Grundschullehrern dürfte in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß bei Schülern mit mangelnden sprachlichen Voraussetzungen der Nutzen der oben genannten Textverarbeitungsstrategien gering ist, da das dazu notwendige sprachliche Ausgangsniveau ohnehin nicht verfügbar ist. Dem dürfte entgegnet werden, daß ein „Kleben“ am Text und ein Verzicht auf Fragen, die ein besseres Erfassen der inhaltlichen Ebene möglich machen von vorneherein nicht erfolgreich sein können. Notwendig ist daher ein systematischeres Arbeiten mit den Textverarbeitungsstrategien, um die für die weitere Schullaufbahn so wichtige Fähigkeit des Erfassens von Sinnzusammenhängen in einem Lesetext auch bei Schülern mit schlechteren Ausgangsbedingungen zu verbessern. Damit jedoch ein Umdenken in Bezug auf die Leseförderung stattfinden kann, ist eine andere Organisationsform des Leseunterrichts nötig. Nicht mehr Frontalunterricht und direkte Verständniskontrolle sollen im Mittelpunkt stehen, sondern die Motivation und die Freude am Lesen. Bamberger<sup>287</sup> spricht davon, den „Drill an Lesestücken“ durch eine Methodologie zu ersetzen, die dem Grundsatz „Lesen lernt man durch Lesen“ folgt. Hierzu behält er aus der Fülle von Vorschlägen zur Steigerung der Lesemotivation die folgenden zurück:

- Verbesserung des Leseklimas im Klassenzimmer durch das Einrichten von Lesecken, das Anheften von Buchpostern an den Wänden, wechselnde Buchausstellungen, Buchbesprechungen von Kindern an einem Wandbrett;
- individualisierende Leseerziehung durch das Hervorheben auch geringer Lesefortschritte;
- freie Lesestunden, in denen jedes Kind seinen Text still lesen kann;
- in der Schule wird Erzählungen mehr Zeit gewidmet als Sachtexten;
- Einführen des Klassen-Jahrbuches zum Sammeln der besten Schülergeschichten;
- Gruppensprache über gelesene Bücher<sup>288</sup>.

Ein solches Umdenken bedingt ein Umgestalten der räumlichen Organisation des Klassenzimmers sowie eine andere Gewichtung der Unterrichtsformen beim Umgang mit Lesetexten. Eine Einschränkung, jedoch wegen der erwähnten Vorteile aufgrund verschiedener abgeleiteter Übungsformen keine völlige

---

<sup>287</sup> vgl. Bamberger, In: Balhorn/Brügelmann 1987, S. 40 - 50

<sup>288</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 45

Abkehr vom Frontalunterricht zugunsten von Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit im Leseunterricht ist zu empfehlen.

## 6.2 Der Rechtschreibunterricht

Die Rechtschreibleistungen innerhalb der Survey-Studie zeigen, daß die untersuchte Schülerpopulation verhältnismäßig gut abschneidet, auch im Vergleich mit einer deutschen Stichprobe. Es stellt sich dann die Frage, weshalb man der Verbesserung der Rechtschreibung eine besondere Rolle zukommen lassen soll, wenn die Resultate sich ohnehin im zufriedenstellenden Bereich bewegen. Einzelfallstudien, die im Rahmen einer individualisierten Förderung durchgeführt wurden, zeigen, daß in Bewertungen von Schülerarbeiten Bereiche wie Leseverständnis und freies Schreiben nie völlig frei von rechtschreiblichen Anforderungen sind. Da die Rechtschreibung also in der täglichen Unterrichtspraxis einen höheren Stellenwert einnimmt als eigentlich vom offiziellen Lehrplan vorgesehen<sup>289</sup>, ergibt sich die Notwendigkeit, die Rechtschreibsicherheit in dem Maße zu verbessern, daß das Schulversagen nicht mehr Schwächen in diesem Bereich als alleinige Ursache haben kann.

Der Luxemburger Lehrplan von 1989 gibt klar vor, die Rechtschreibung als einen langwierigen Prozeß zu begreifen: „Rechtschreibung hat keinen Selbstzweck, sondern im gesamten Sprachunterricht eine dienende Funktion. Sie soll in Schreibsituationen zur Verständlichkeit beitragen. Der langwierige und komplexe Prozeß zum Erwerb orthographischer Sicherheit reicht weit über die Primärschule hinaus.“<sup>290</sup>

Die meisten Pädagogen unterstreichen, daß das Einüben der richtigen Rechtschreibformen immer noch als der beste und sicherste Weg angesehen werden muß, um orthographische Sicherheit zu gewährleisten. Deshalb wird empfohlen, für das Üben der Rechtschreibung entweder eine Wochenstunde oder eine Viertelstunde pro Tag vorzusehen. Darüber hinaus gehen die meisten Lehrpläne von einem zu beherrschenden Grundwortschatz aus, an dem sich auch die Bewertung orientieren soll.

Dies ist auch im Luxemburger Lehrplan der Fall. Zwecks Orientierungshilfe liegt dem Schreiblehrgang für das 1. und 2. Schuljahr ein Schreibwortschatz bei, in dem die zu beherrschenden Wörter markiert sind. Da in der unterrichtlichen Praxis die allermeisten Lehrer in ihren Aufforderungen deutlich über das hinausgehen, was als Minimum vorgesehen ist, steht dieser Schreibwortschatz häufig im Zentrum der Kritik. Anstatt sich in endlosen Diskussionen über Umfang und Gestaltung eines Schreibwortschatzes zu verzetteln, scheint es angebracht, es jedem Lehrer dem Leistungsstand seiner Klasse entsprechend zu überlassen, was am Ende des Schuljahres beherrscht werden muß. Auch der

---

<sup>289</sup> vgl. MEN 1989, S. 29 - 40

<sup>290</sup> MEN 1989, S. 33

Abkehr vom Frontalunterricht zugunsten von Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit im Leseunterricht ist zu empfehlen.

## 6.2 Der Rechtschreibunterricht

Die Rechtschreibleistungen innerhalb der Survey-Studie zeigen, daß die untersuchte Schülerpopulation verhältnismäßig gut abschneidet, auch im Vergleich mit einer deutschen Stichprobe. Es stellt sich dann die Frage, weshalb man der Verbesserung der Rechtschreibung eine besondere Rolle zukommen lassen soll, wenn die Resultate sich ohnehin im zufriedenstellenden Bereich bewegen. Einzelfallstudien, die im Rahmen einer individualisierten Förderung durchgeführt wurden, zeigen, daß in Bewertungen von Schülerarbeiten Bereiche wie Leseverständnis und freies Schreiben nie völlig frei von rechtschreiblichen Anforderungen sind. Da die Rechtschreibung also in der täglichen Unterrichtspraxis einen höheren Stellenwert einnimmt als eigentlich vom offiziellen Lehrplan vorgesehen<sup>289</sup>, ergibt sich die Notwendigkeit, die Rechtschreibsicherheit in dem Maße zu verbessern, daß das Schulversagen nicht mehr Schwächen in diesem Bereich als alleinige Ursache haben kann.

Der Luxemburger Lehrplan von 1989 gibt klar vor, die Rechtschreibung als einen langwierigen Prozeß zu begreifen: „Rechtschreibung hat keinen Selbstzweck, sondern im gesamten Sprachunterricht eine dienende Funktion. Sie soll in Schreibsituationen zur Verständlichkeit beitragen. Der langwierige und komplexe Prozeß zum Erwerb orthographischer Sicherheit reicht weit über die Primärschule hinaus.“<sup>290</sup>

Die meisten Pädagogen unterstreichen, daß das Einüben der richtigen Rechtschreibformen immer noch als der beste und sicherste Weg angesehen werden muß, um orthographische Sicherheit zu gewährleisten. Deshalb wird empfohlen, für das Üben der Rechtschreibung entweder eine Wochenstunde oder eine Viertelstunde pro Tag vorzusehen. Darüber hinaus gehen die meisten Lehrpläne von einem zu beherrschenden Grundwortschatz aus, an dem sich auch die Bewertung orientieren soll.

Dies ist auch im Luxemburger Lehrplan der Fall. Zwecks Orientierungshilfe liegt dem Schreiblehrgang für das 1. und 2. Schuljahr ein Schreibwortschatz bei, in dem die zu beherrschenden Wörter markiert sind. Da in der unterrichtlichen Praxis die allermeisten Lehrer in ihren Aufforderungen deutlich über das hinausgehen, was als Minimum vorgesehen ist, steht dieser Schreibwortschatz häufig im Zentrum der Kritik. Anstatt sich in endlosen Diskussionen über Umfang und Gestaltung eines Schreibwortschatzes zu verzetteln, scheint es angebracht, es jedem Lehrer dem Leistungsstand seiner Klasse entsprechend zu überlassen, was am Ende des Schuljahres beherrscht werden muß. Auch der

---

<sup>289</sup> vgl. MEN 1989, S. 29 - 40

<sup>290</sup> MEN 1989, S. 33

Lehrplan geht in diese Richtung: „Der Schreibwortschatz soll klassenbezogen bzw. individuell ergänzt werden.“<sup>291</sup>

Die laut Lehrplan vorgesehenen Übungsformen wie Abschreiben, Diktatschreiben, integrative Übungen (Lückentexte, Wortfamilien, Seriensätze, Kreuzwort- und Silbenrätsel) kommen je nach persönlichen Vorlieben der Lehrer und den Schwerpunkten der Lese- und Schreiblehrgänge unterschiedlich zum Tragen. Nickel<sup>292</sup> hält fest, daß sich bei einer Analyse der Effektivität verschiedener Diktatübungsformen ( Wortgruppen vs. zusammenhängende Texte ) folgende Schlüsse ziehen lassen:

- soweit überhaupt eine Tendenz zu erkennen ist, geht sie in Richtung einer geringeren Fehlerzahl bei Wortgruppendiftaten als bei zusammenhängenden Texten;
- die Möglichkeit einer sofortigen Fehlerrückmeldung durch Darbieten des Diktattextes oder der Wortgruppe an der Tafel zeigt einen weitaus höheren Trainingseffekt.

In die gleiche Richtung einer sofortigen Fehlerrückmeldung, die weitaus wichtiger ist als die Darbietungsform, zeigt das bewährte Lesen-Verdecken-Schreiben-Vergleichen.<sup>293</sup> Hierbei gilt es, ein Wort zunächst zu lesen, dieses dann aus dem Gedächtnis zu schreiben, um mit der Vorlage dann anschließend zu vergleichen. Zur Effektivität einer sofortigen Fehlerrückmeldung ist vor allem die Notwendigkeit der Beachtung der gesamten Buchstabenfolge zu unterstreichen.

Die Anwendung von Rechtschreibregeln, insbesondere in höheren Klassen, kann die Rechtschreibsicherheit erhöhen. Scheerer-Neumann (1993)<sup>294</sup> zeigt in einem Rechtschreibtraining auf, wie Schülern eine Überprüfung der Schreibweise von Wörtern mit Vokalen, deren Phonem/Graphem Zuordnung nicht eindeutig ist, beigebracht werden kann. Dies geschieht bei Hauptwörtern durch Bildung des Singulars ( z.B.: Bäume – Baum ); bei Zeitwörtern durch Bildung des Infinitivs (z.B. fährt – fahren). Ein solches Training, das über eine längere Zeit durchgeführt wird, führt zu einer deutlichen Verbesserung der Schreibweise von geübten Wörtern oder von Wörtern mit ähnlicher Struktur.

Scheerer-Neumann überprüfte desweiteren, wieweit die Wirksamkeit des Rechtschreibunterrichts durch die Einführung verbaler Selbstinstruktion, d.h. das Vorsagen von Rechtschreibregeln zu erhöhen sei. In einem sich über 9 Wochen ( 2x eine halbe Stunde pro Woche ) dauernden Training sollen Schülern verschiedene Rechtschreibregeln beigebracht werden ( z.B. Groß-/Kleinschreibung, richtige Wiedergabe von sp/st, korrekte Wiedergabe mehrsilbiger Wörter ). Die Bilanz ist allerdings ernüchternd, so daß von einer solchen Vorgehensweise aufgrund der Abwesenheit von Fortschritten abgeraten

<sup>291</sup> a.a.O., S. 39

<sup>292</sup> vgl. Nickel, in: Plickat 1979, S. 161 - 164

<sup>293</sup> vgl. Klicpera; Gasteiger-Klicpera 1995, S. 326

<sup>294</sup> vgl. Scheerer-Neumann

werden muß. Klicpera <sup>295</sup> führt weitere Trainingsformen an, die sich beim Rechtschreibtraining als erfolgreich erweisen oder erwiesen haben:

- Nachfahren von Buchstaben beim Lesenlernen: diese Methode inspiriert sich am amerikanischen Orton-Gillingham Leselehrgang für lese- und rechtschreibschwache Kinder. Während Kinder den Buchstaben eines Wortes mit dem Finger nachfahren, sprechen sie die dem Buchstaben zugeordneten Laute aus. Das Behalten der Wörter wird dadurch erleichtert, daß die Information über die Schreibweise in einer zusätzlichen Sinnesmodalität, dem Tastsinn aufgenommen wird;
- Einfluß überdeutlicher, silbenweiser Aussprache auf das Behalten der Rechtschreibung: um der undeutlichen Aussprache der Umgangssprache, aus der viele Fehler resultieren, entgegenzuwirken, soll beim Schreiben syllabierend vorgesprochen werden, damit jede Silbe die gleiche Betonung erhält. Mit der silbenweisen Aussprache wird auch das Beherrschen der Doppelkonsonanten einfacher ( z.B. Kam-mer; le-gen ). Es ist belegt, daß Rechtschreibübungen, die sich auf das syllabierende langsame Aussprechen stützen zu einer korrekteren Wiedergabe von Doppelkonsonanten führen;
- Computergestützter Unterricht im Rechtschreiben: die Verbesserung der Rechtschreibung durch besondere, für schulische Zwecke konzipierte Programme steckt noch in der Anfangsphase. Da noch keine Evaluationsstudien vorliegen, fällt es schwer, gesicherte Bewertungen abzugeben. Als sicher gilt jedoch, daß durch automatische Fehlerrückmeldung und durch das Aussprechen des zu lernenden Wortes mittels einer Computerprogrammes Übungseffekte zu erwarten sind. Man sollte jedoch nicht den Computer als Wunderwaffe ansehen, da der Reiz des Neuen bei vielen Schülern sich schnell abzuschwächen droht.

Plickat <sup>296</sup> hält aufgrund seiner wissenschaftlichen Untersuchungen fest, daß gezieltes Lesetraining, die konsequente Anwendung von Rechtschreibregeln, Wortlistentraining, Training mit Lehrprogrammen (teilweise computergestützt), verschiedene Variationen eigener und fremder Fehlerkorrektur bei manchen Schülern zu einer Fehlerreduktion von bis zu 50 % führen kann. Es ist dabei besonders von Bedeutung, die gewählten Übungsformen zu variieren. Für ein gezieltes Rechtschreibtraining bleibt unabhängig von speziellen Trainingsformen festzuhalten:

<sup>295</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, S. 328 - 331

<sup>296</sup> vgl. Plickat 1979, S. 165 - 173

- es kann, wie in verschiedenen Studien belegt, zu einer deutlichen Reduzierung der Fehlerzahl kommen. Jedoch bleibt auch bei einem begrenzten Schreibwortschatz das Erreichen einer völligen Fehlerfreiheit die Ausnahme;
- durch gezieltes Training läßt sich zwar die Rechtschreibleistung schwacher Schüler steigern, der Abstand zu mittleren oder guten Rechtschreibern bleibt jedoch konstant;
- da die Defizite in der Rechtschreibung sich über Jahre hinweg kumulieren, ist auch von einer noch so effektiven Förderung keine Verbesserung der Rechtschreibnoten zu erwarten. Im Gegenteil, die Schere tendiert dahin, weiter auseinanderzugehen. Somit riskieren im Vergleich zum Ausgangspunkt gemachte Fortschritte, seien sie auch noch so bedeutend, nicht in der Praxis der Notengebung honoriert zu werden.

Alle Betrachtungen die bislang zu Problemen beim Rechtschreiben gemacht wurden, beziehen sich nicht ausschließlich auf Migrantenkinder. Bei letztgenannten kommt häufig das Problem des mangelnden Sprachverständnisses erschwerend hinzu. Es hat sich in den Fallstudien gezeigt, daß die Rechtschreibung eine weitaus größere Rolle in Klassenarbeiten spielt als von offizieller Seite aus vorgesehen. Trotzdem scheint es bei gezielter Förderung möglich zu sein, erhebliche Fortschritte zu erzielen. Das Umdenken sollte vor allem, ganz gleich ob bei schwachen luxemburgischen Schülern oder bei Migrantenkindern, auf der Ebene der Bewertung der erzielten Fortschritte stattfinden. Was Plickat als Fundamentum, d.h. als ein festgelegter zu erreichender minimaler Schreibwortschatz am Ende eines Schuljahres bezeichnet, sollte grundlegend für die Bewertung von Rechtschreibleistungen werden, wobei den Unterschieden zwischen Klassen Rechnung getragen werden sollte. Ein gleiches Fundamentum für eine rechtschreiblich starke Klasse wie für eine Klasse mit hohem Migrantenteil festlegen zu wollen, erscheint wenig sinnvoll, da die Anforderungen an die Rechtschreibleistung bei guten Rechtschreibern implizit von seiten des Lehrers höher liegen als bei schwächeren Schülern.

Die Lösung des Problems bestünde darin, den guten oder überdurchschnittlich guten Rechtschreiber seinen Leistungen entsprechend zu bewerten anstatt, wie vielfach üblich, dessen Leistungen zur Norm zu erklären; was die dann vergleichsweise schlechten Resultate von schwachen Rechtschreibern erklärt. Desweiteren muß mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß es bei Korrekturplänen so mancher Klassenarbeiten nach wie vor weitverbreitete Praxis ist, bei Aufgaben, die Textverständnis oder die Fähigkeit zur freien Produktion die Rechtschreibung stark mit in Betracht zu ziehen. Eine Abkehr von dieser Praxis würde der Rechtschreibung ihren tatsächlichen, ohnehin nach wie vor bedeutenden, Stellenwert weiter sichern, ohne aber zur alleinigen Bewertungsgrundlage zu werden.

### 6.3 Der Unterricht im schriftlichen Ausdruck

Da Lesen und Schreiben sich ergänzen sind von einer stärkeren Pflege des schriftlichen Ausdrucks positive Auswirkungen auf den Leseprozeß zu erwarten. Das Problem, das man bei Unterrichtsbeobachtungen oft feststellen kann, liegt eher darin, daß von Lehrern häufig darauf verwiesen wird, ihre Schüler verfügten über ein so eingeschränktes Vokabular, daß an ein Arbeiten am freien schriftlichen Ausdruck ohnehin nicht zu denken sei. Gerade diese Auffassung kann jedoch nicht akzeptiert werden und es sollen Wege und Mittel aufgezeigt werden, wie es auch bei geringem Vokabular möglich ist, den schriftlichen Ausdruck zu pflegen.

Ein Grund für die mangelnde Qualität von Texten schwacher Schreiber besteht in einem mangelnden expliziten Wissen um den üblichen, regelhaften Aufbau von Texten. Unterrichtsexperimente zur Förderung des *Textstrukturwissens* zeigen, daß eine Unterweisung im Aufbau einer Geschichte bei schwächeren Schülern gegen Ende der Grundschulzeit zu Textproduktionen mit klarerem Aufbau und größerer Verständlichkeit führt. Gleiches gilt beim *Vorausschauenden Planen bei der Textproduktion*, d.h. den Orientierungen, die man den Schülern als Schreibanregung gibt, damit sie einen möglichst konkreten Schreibanlaß haben. Darüber hinaus sind ähnliche Lerneffekte durch die *Förderung der Textüberarbeitung* oder durch die Suche nach *geeigneten Unterrichtsformen für die Schreibförderung zu erwarten*<sup>297</sup>

In einer vom Unterrichtsministerium erstellten Studie zu den Leistungen im freien Schreiben im Französischen zu Beginn des 5. Schuljahres kommen die Autoren zu Schlußfolgerungen, die auch Anstöße für unsere Fragestellung der bestmöglichen Umgestaltung des Lese- und Schreibunterrichts geben können. Obwohl es sich um das Unterrichtsfach Französisch handelt, in dem Migrantenkinder eigentlich aufgrund ihrer romanischsprachigen Herkunft weniger Probleme haben müßten, sind die Schlußfolgerungen von Interesse. Es sei hierzu angemerkt, daß keine Aufschlüsselung der Resultate nach Nationalitäten vorgenommen wurde. Schwächen tauchen auf bei der rechtschreiblichen Korrektheit, der sprachlichen Qualität und dem Gebrauch von Adjektiven und Adverbien. Genau wie in den beschriebenen Fallstudien von Jessica S. und Letitia M. sind hier vergleichbare Mängel festzustellen, wenn auch in einem anderen Unterrichtsfach. Die Autoren der Studie<sup>298</sup> kommen zum Schluß, daß die Bewertung der Rechtschreibung herausragendes Kriterium der Evaluation frei verfaßter Texte ist. Demnach ist eine Anregung sämtlicher Schüler zu verstärktem freien Schreiben nur möglich, wenn bei der Bewertung der Inhalt und weniger die rechtschreibliche oder grammatikalische Korrektheit ins Gewicht fällt. Nur dadurch und durch ein konsequentes Aufsuchen von

<sup>297</sup> vgl. Klicpera 1995, S. 341 - 342

<sup>298</sup> vgl. Maurer u.a. 1999, S. 19

möglichst frei gewählten Schreibsituationen in Deutsch und Französisch auf allen Jahrgangsstufen können die Freude am Schreiben und das Verbessern des schriftsprachlichen Ausdrucks gefördert werden. Damit es auch tatsächlich zu verstärktem freiem Schreiben in möglichst vielen Klassen kommt, ist es empfehlenswert, eine oder zwei Unterrichtsstunden pro Woche ausdrücklich für diese Aktivität vorzusehen. In Schulen mit hohem Migrantanteil scheint es am effektivsten zu sein, den Schülern nahezulegen, das von ihnen tatsächlich beherrschte Vokabular in Form eines gesicherten Grundwortschatzes zu verwenden, damit sich Übungseffekte einstellen.

## **6.4 Unterschiede im schulischen Leistungsstand der Klassen**

Klicpera hat aufgrund von Erhebungen in den Wiener Längsschnittstudien verschiedene Klassen mit unterschiedlichem schulischem Leistungsstand verglichen. Es zeigte sich, daß die größten Differenzen sich auf die Rechtschreibung bezogen, wogegen sie in der Lesezeit oder in der Anzahl der Lesefehler geringer waren, jedoch in allen Bereichen vom 2. bis zum Ende des 4. Schuljahres konstant blieben.<sup>299</sup>

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, worauf Differenzen zwischen Klassen mit niedrigem Leistungsstand und solchen mit hohem Leistungsstand zurückzuführen sind. Handelt es sich dabei einzig und allein um die richtige Leselehre oder spielt die Person des Lehrers eine entscheidende Rolle? Welche anderen Faktoren sind in Betracht zu ziehen?

Die Art und Weise mit der Lehrer ihren Unterricht angehen und ihre Schwerpunkte setzen, spielt dabei eine größere Rolle als die Verwendung unterschiedlicher Leselehre. Es fällt auf, daß in Klassen mit niedrigem Leistungsstand weniger gelesen und geschrieben wird als in Klassen mit hohem Leistungsstand. Besonders betroffen sind die Bereiche leises Lesen und selbständiges Schreiben, in denen erheblicher Nachholbedarf besteht. In Klassen mit niedrigem Leistungsstand nimmt das Hinführen zum Lesen mehr Zeit in Anspruch, so daß für das eigentliche Üben des Lesens und des Schreibens weniger Zeit eingeräumt wird. Während in „schwachen“ Klassen noch viel Zeit mit dem Lesen von Buchstaben und Wörtern verbracht wird, kann man in „guten“ Klassen schnell zum Lesen von Sätzen und zusammenhängenden Texten kommen.

Die gleiche Tendenz besteht im Schreiben. 21 % der Unterrichtszeit wird in leistungsstarken Klassen auf das Schreiben verwendet, wogegen es in leistungsschwachen Klassen nur 14,6 % der Unterrichtszeit sind. Auch was die Zeit zum Freischreiben betrifft, bestätigt sich dieser Trend mit 10,1 % gegenüber 5,1 % der Unterrichtszeit. Desweiteren konnte man in Unterrichtsbeobachtungen feststellen, daß dem besonders wichtigen freien Schreiben in Klassen mit hohem Leistungsstand der Vorzug gegenüber dem

<sup>299</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993, S. 241

Abschreiben von Wörtern oder Tafeltexten gegeben wird. Lehrer rechtfertigen diese Zeiteinteilung häufig als Reaktion auf den niedrigen Leistungsstand ihrer Klassen, der keine andere Unterrichtsgestaltung zulasse. Auch wenn die Anforderungen in leistungsschwachen Klassen nicht mit denen aus „guten“ Klassen gleichgeschaltet werden können, was eine automatische Überforderung dieser Schüler zur Folge hätte, sind Vorschläge im Sinne einer Verbesserung des Unterrichts denkbar:

- Es wird häufig festgestellt, daß der so wichtige systematische Unterricht im Zuordnen der Phonem/Graphem Korrespondenzen zu früh abgebrochen wird. Er sollte in leistungsschwachen Klassen auch über die erste Klasse hinaus fortgesetzt werden;
- die einer langen schulischen Tradition entsprechende gleiche Aufgabenstellung für alle sollte einer echten Binnendifferenzierung weichen mit Anforderungen, die dem tatsächlichen Leistungsvermögen schwächerer Schüler entsprechen;
- die aktuelle Praxis des Leseunterrichts verleitet schwache Schüler zu ungenauem, raschem Lesen. Dem kann nur durch eine individualisierende Leseförderung entgegengewirkt werden bei der dem Schüler ausreichend Lesezeit zur Verfügung gestellt wird;
- Leistungsunterschiede zwischen Klassen sind häufig auf ihre unterschiedliche Zusammensetzung zurückzuführen. Die aufgrund des Bildungsstandes der Eltern verschiedenen Einzugsgebiete von Schulen verleiten Lehrer an Problemschulen dazu, ihre Anforderungen vorab zu reduzieren. Diese gängige Praxis muß aufgebrochen werden. Dies kann dadurch geschehen, daß man gerade an solchen Schulen konsequent genau soviel Zeit auf Lese- und Schreibaktivitäten verwendet, wie sie auch in leistungsstarken Klassen im Mittelpunkt steht;
- in Klassen mit geringem Leistungsstand kommt häufig der Lehrer mit der Unterrichtssituation nicht zurecht. Gerade solchen Lehrern kann durch verstärkte Kooperation mit Kollegen, der Beratung durch die Schulaufsicht oder schulinternen Weiterbildungsprogrammen geholfen werden.

Es wäre falsch, einer schlechten Unterrichtsgestaltung die alleinige Verantwortung für Klassen mit schwachem Leistungsstand zuzuschieben. Schwierige familiäre Verhältnisse bei vielen Schülern oder mangelnde Erfahrung im Umgang mit einer solchen Situation sind genauso am Zustandekommen einer schwierigen Unterrichtssituation beteiligt. Es sei auch auf eine häufig anzutreffende mangelnde Kollegialität verwiesen, die dazu beiträgt, gerade Berufsanfängern solche Klassen zu überlassen. Dennoch zeigt sich, daß eine Umgestaltung des Unterrichts nicht ohne positive Auswirkungen auf den Lernerfolg bleibt.

## 6.5 Von der Wichtigkeit elterlicher Lese- und Schreibförderung

Klicpera <sup>300</sup> hält fest, daß das Zusammenspiel ungünstiger sozialer und familiärer Faktoren wie Alleinerzieher-Familien, Familien mit mehr als zwei Kindern, ungünstige Wohnverhältnisse, schlechte finanzielle Situation, nur die Mutter oder keiner der Eltern berufstätig sich negativ auf die Lese- und Rechtschreibleistung auswirkt. Treten zwei oder mehr der genannten Faktoren miteinander auf, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten beträchtlich.

Da die Schule in der ihr knapp bemessenen Unterrichtszeit keine vollständige Leseförderung für jedes einzelne Kind anbieten kann, spielt die Leseförderung im Elternhaus eine um so beträchtlichere Rolle. Durch die Kombination von elterlichem Vorlesen, Vorlesen der Kinder zu Hause und der Modellfunktion der Eltern als Leser kann das Lesen erheblich stimuliert werden, was sich über längere Zeit günstig im Unterricht auswirkt. <sup>301</sup>

Ähnliches gilt für die Gestaltung der elterlichen Aufsicht über die Hausaufgaben: Kenntnis der Eltern in Bezug auf die kindliche Hausaufgaben-situation, Mithilfe sowie regelmäßige Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern sind Faktoren, die dazu beitragen, eine Arbeitshaltung zu entwickeln, die sich günstig auf den Unterricht auswirkt. <sup>302</sup> Erfahrene Lehrer, die an Schulen mit schwieriger Schülerpopulation unterrichten, werden entgegenhalten, daß in schwierigen sozialen Milieus eben gerade diese häuslichen Bedingungen zur Lese- und Rechtschreibförderung völlig wegfallen, was die Leseförderung auf den rein schulischen Bereich beschränkt.

Tizard u.a. führten 1982 in Großbritannien eine umfangreiche Studie zur Effektivität von häuslicher Leseförderung durch. Eltern von 6–8jährigen Kindern aus sozial schwächeren Familien wurden ermutigt, sich von ihren Kindern vorlesen zu lassen. Die Kinder konnten während einer Dauer von zwei Jahren Bücher mit nach Hause nehmen, um sie dort ihren Eltern vorzulesen. Außerdem durften die Schüler am anderen Tag die zu Hause gelesenen Textabschnitte noch einmal in der Schule vortragen. Diese Schüler wurden mit jenen verglichen, die nur Leseunterricht in Kleingruppen in einem schulischen Rahmen bekommen hatten. Der Vergleich nach zwei Jahren zeigte, daß Schüler, die ihren Eltern zu Hause vorgelesen hatten, bessere Resultate erzielten als diejenigen mit traditionellem Förderunterricht. <sup>303</sup>

Die sich nun stellende Frage nach der Übertragbarkeit solcher erwiesenermaßen erfolgreichen Ansätze der familiären Leseförderung stößt bei Migrantenkindern schnell an eine Sprachbarriere. Trotzdem sollten Versuche in diese Richtung unternommen werden, auch wenn erwartet werden darf, daß das Vorlesen sich

<sup>300</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993, S. 214

<sup>301</sup> vgl. a.a.O., S. 214 - 215

<sup>302</sup> vgl. a.a.O., S. 219 -220

<sup>303</sup> vgl. Tizard u.a. 1982, S. 1 - 15

bei romanophonen Migrantenkindern eher auf französische Bücher konzentrieren wird.

## 6.6 Zusammenfassung und Diskussion

Es wird zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, welche Bereiche der Unterrichtsgestaltung bei einer Verbesserung von Bedeutung sind.

Was die Gestaltung des Leseunterrichts anbelangt, so zeigt sich die wichtige Rolle des lauten Lesens im Unterricht bei Erstlesern. Desweiteren ist es empfehlenswert, freie Unterrichtszeit für stilles Lesen (beispielsweise in Leseecken) zur Verfügung zu stellen. Es zeigt sich, daß bloßes lautes Wiederholenlassen falsch gesprochener Wörter nicht ausreicht und daß systematisches Üben im Lesen der falsch oder fehlerhaft gelesenen Wörter angebracht ist. Eine wichtige Maßnahme besteht in diesem Kontext darin, die Zeit für Übungen im lauten, stillen und wiederholenden Lesen zu erhöhen.

Es hat sich gezeigt, daß Leistungen von Migrantenkindern nicht von der Leselernmethode abhängig sind. Eher scheint von Bedeutung, daß ganz gleich welcher Ansatz gewählt wird, ein systematisches Training der Phonem/Graphem Zuordnung durchgeführt wird, sowie Übungen in der völligen Wortdurchgliederung vorgenommen werden. Ist der gesamte Phonem-/Graphembestand eines begrenzten Lesewortschatzes den Schülern bekannt, so entfällt das schwierige Memorieren ganzer Wortbilder. Die immer wieder auftauchende Frage nach der Verwendung von offenen oder strukturierten Leselehrgängen geht für schwache Leser mit einer eindeutigen Bevorzugung strukturierter Lehrgänge aus.

Erfahrungen mit individualisierten Förderungen zeigen, daß der Rechtschreibunterricht in der schulischen Praxis eine größere Rolle spielt als angenommen und vom offiziellen Lehrplan vorgesehen. Die deutliche Orientierung an einem klassenbezogenen, beziehungsweise individuell ergänzten Grundwortschatz, verbunden mit sofortiger Fehlerrückmeldung und Trainingsformen wie silbenweiser Aussprache und computergestütztem Unterricht, können Verbesserungen bewirken. Allerdings können dem über Jahre zu beobachtenden Auseinanderklaffen der Schere Trainings- und Übungsmaßnahmen nur kompensatorisch entgegenwirken. Eine dauerhafte Annäherung der Rechtschreibleistung ist nicht zu erwarten. Abhilfe kann nur von einer Evaluationspraxis kommen, die der Rechtschreibung einen angemessenen, jedoch keinen überzogenen Stellenwert zukommen läßt.

Was das Leseverständnis anbelangt, so ist anzuraten, daß gerade bei Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten auf das sinnentnehmende Lesen nicht verzichtet werden soll. Die Stärken des traditionellen Leseunterrichts wie sinnentnehmendes Lesen sollen zur Förderung leseschwacher Schüler genutzt werden. Es ist sich gegen einen „Drill an Lesestücken“, dafür aber für eine konsequente Umsetzung des Prinzips „Lesen lernt man durch Lesen“ auszusprechen.

Auf freien schriftlichen Ausdruck sollte gerade bei Migrantenkindern und schwächeren luxemburgischen Schülern nicht verzichtet werden. Dabei soll der gesicherte Grundwortschatz als Ausgangspunkt des freien Schreibens gelten. Man wird in der schulischen Praxis nicht umhin kommen, eine bis zwei Wochenstunden fürs freie Schreiben fest in der Stundentafel des Untergrades vorzusehen.

Dies festzustellenden Unterschiede im schulischen Leistungsstand zwischen Klassen führen in der Praxis dazu, daß in Klassen mit niedrigem Leistungsstand weniger gelesen wird. Genau dieser Entwicklung soll entgegengewirkt werden und zwar dadurch, in solchen Klassen die fürs Lesen zur Verfügung gestellte Zeit heraufzusetzen.

Die beträchtliche Rolle der elterlichen Leseförderung wurde durch Studien unterstrichen. Der Tatsache, daß besonders bei jenen Schülern, denen eine elterliche Leseförderung am besten täte, eben gerade diese am meisten fehlt, kann die Schule nur wenig entgegenwirken. Um dies zu erreichen, müßte neben der vorgeschriebenen Unterrichtszeit auch das Betreuungsangebot außerhalb der Schule so erweitert werden, daß eine verstärkte Leseförderung den dafür notwendigen zeitlichen Rahmen erhält.

Die angesprochenen Bereiche münden in Verbesserungsvorschlägen wie systematischem Unterricht in der Phonem/Graphem Zuordnung, verstärkte Binnendifferenzierung, Erhöhung der tatsächlichen Lesezeit, Bedeutung einer gleichen zeitlichen Gewichtung von Lese- und Schreibaktivitäten - dies unabhängig vom Leistungsstand der Klassen - und bessere Beratung von Lehrern an Problemschulen. Es liegt auf der Hand, daß eine Erhöhung der verfügbaren Zeit der einfachste Weg hierzu wäre. Da dem jedoch durch das Gewicht anderer Fächer Grenzen gesetzt sind, stellt sich die Frage, inwieweit die zur Verfügung stehende Zeit auch tatsächlich in zufriedenstellendem Maße genutzt wird. Klicpera stellte fest, daß Warten und Nichtarbeit zusammengefaßt ungefähr ein Drittel der verwendeten Zeit ausmachen.<sup>304</sup>

Bei acht, respektive neun Wochenstunden im Untergrad sowie fünf Wochenstunden Deutschunterricht im Mittel- und Obergrad dürfte eine deutliche Reduktion der verlorengehenden Zeit schon erhebliche Möglichkeiten zum Gelingen eines effektiveren Lese- und Rechtschreibunterrichts möglich machen. Auf genaue Festlegungen zur Gewichtung von Lesen, Schreiben, freiem Schreiben soll verzichtet werden, da diese individuell der Klasse angepaßt werden soll.

---

<sup>304</sup> vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1993, S. 247

## 7. Migrantenkinder und ISP im Schulprojekt Düdelingen

Der ISP (Institutioneller Schulentwicklungsprozeß) stellt ein Konzept zur Schulentwicklung dar, dessen Neuartigkeit darin besteht, sich von den bisherigen bürokratischen Ansätzen zu verabschieden. Wie schon erwähnt, sind bisherige „top down“ Ansätze aufgrund ihrer mangelnden Implementierung und den damit verbundenen schulinternen Widerständen zum Scheitern verurteilt gewesen. Es wird versucht, dem Grundsatz zu entsprechen, daß Schulentwicklung von innen kommen soll.

Ziel des ISP ist, im Rahmen des Düdelinger Projektes Mittel und Wege zu finden, um die an verschiedenen Schulen sehr hohen Mißerfolgsquoten, insbesondere bei Migrantenkindern, durch eine andere Unterrichtsgestaltung sowie alternative Fördermaßnahmen mit den dazugehörigen Strukturen dauerhaft zu senken. Da man nicht nur von objektiven Daten zum Schulerfolg in Form von Statistiken, sondern auch im Gespräch mit Lehrern und Eltern betroffener Schüler ausgeht, gelingt es im ISP, das Problem in seiner ganzen Brisanz zu erfassen.

Es ist Auffassung der Verfechter einer intern gesteuerten Schulentwicklung, daß die Schule selbst Ort und Motor der Veränderung sein soll. Dem wird im Projekt Düdelingen durchaus entsprochen, indem die Fortbildungsmaßnahmen im Bereich des gestörten Schriftspracherwerbs nicht mehr am ISERP, sondern an der Deichschule stattfinden. Erste Erfahrungen mit einer solchen lokalen Implementierung zeigen, daß es auf diese Weise zu einem geschärften Problembewußtsein seitens der teilnehmenden Lehrkräfte und Seminararbeiter gekommen ist. Dies betrifft die Fehleranalyse genau so wie die Diskussion über Stärken und Schwächen bislang verwendeter Unterrichtsmaterialien sowie der Struktur des Förderunterrichts. Inwieweit es gelingen wird, eine Schule wie die Deichschule zu einer „problem-solving-school“ zu machen, muß die weitere Entwicklung des Schulprojektes zeigen. Auf jeden Fall ist mit der lokalen Verortung der Fortbildung ein erster Schritt in Richtung der Erhöhung der Problemlösefähigkeit der Schule getan.

Ein weiterer bedeutender Aspekt des ISP besteht darin, Entscheidungsprozesse an einzelne Schulen oder auch Gemeinden zu transferieren. Die im Rahmen des ISP zu treffenden Entscheidungen sollen in Zusammenarbeit mit dem Kollegium getroffen werden. Es hat sich allerdings im Laufe des abgelaufenen Schuljahres gezeigt, daß die externen Berater ( z.B. Seminarleiter ) noch zu sehr die Initiative, was den Inhalt und den Verlauf der Fortbildung betrifft, ergreifen müssen. Es wäre wünschenswert, wenn der Beitrag des Kollegiums in weit stärkerem Maße über eine dumpfe Problemartikulation hinausginge. Positiv zu vermerken ist desweiteren, daß die auf dem Wege zur „problem-solving-school“ notwendige Handlungsfreiheit von seiten der Schulaufsicht bislang uneingeschränkt gewährleistet wurde.

Das Phasenmodell des ISP sieht die Etappen Initiation und Einstieg, gemeinsame Diagnose, Datensammlung, Zielvereinbarung, Projektplanung und

Evaluation vor. Diese Etappen wurden bereits in der vorliegenden Arbeit angesprochen. Insbesondere Datensammlung, Projektplanung und Evaluation sollen noch einmal angesprochen werden, da diese Etappen besonders relevant sind für den weiteren Verlauf des Projektes.

Im Laufe der Survey-Studie wurde mittels der bereits beschriebenen Tests eine sehr große Datenmenge angehäuft, die durchaus Grundlage für eine Vielzahl von noch nicht durchgeführten quantitativen Analysen bilden kann. Als Beispiele hierfür seien besondere Aspekte wie gestörter Schriftspracherwerb und Geschlechtsspezifität, Linkshändigkeit genannt. Eine weitere Häufung solcher Auswertungen dürfte aus forschungstheoretischer Perspektive zwecks Darstellung und Überprüfung vorgéfaßter oder aus der Literatur entnommener Hypothesen durchaus von Interesse sein, blendet jedoch gewisse Aspekte aus. So ist beispielsweise anzumerken, daß die biographischen Aspekte des gestörten Schriftspracherwerbs nur mittels qualitativer Erhebungsmethoden wie Interviews ( leitfadengestützt oder narrativ ) erfaß- und darstellbar sind. Die qualitative Datenanalyse ermöglicht desweiteren mittels Gruppendiskussionen, Einzelinterviews von Lehrern und betroffenen Eltern das Erfassen der im Bereich des gestörten Schriftspracherwerbs so wichtigen Problemwahrnehmung. Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen kommen nicht bloß durch objektiv feststellbare Prozesse zustande, sie hängen in hohem Maße davon ab, wann sie als solche etikettiert werden und mit welcher Schärfe sie von den betroffenen Eltern, Lehrern und Schülern wahrgenommen werden.

Ein weiteres Problem besteht darin, wie man die anstehenden Änderungen einer abgeänderten Förderpraxis oder einer veränderten Unterrichtsgestaltung zu erfassen gedenkt. Interviews mit teilnehmenden Klassen- oder Förderlehrern sind unumgänglich, bringen allerdings die Gefahr einer subjektiven Wahrnehmung mit sich, dies im Düdelinger Projekt umso stärker, da es sich um eine verhältnismäßig kleine Zahl von teilnehmenden Personen handelt. Auch die Einteilung der Klassen in eine Experimentalgruppe mit veränderter Unterrichtsgestaltung und einer Kontrollgruppe mit fortgesetztem traditionellem Unterricht erscheint problematisch, da es sich zunächst nur um einige wenige Klassen handeln wird. Als Alternative kommt die Unterrichtsbeobachtung in Frage. Sie ist jedoch von der ausdrücklichen Zustimmung der betroffenen Lehrer und der Schulaufsicht abhängig. Es stellt sich desweiteren das Problem, von wem zwecks Gewährleistung größtmöglicher Objektivität solche Beobachtungen durchgeführt werden sollen. Da die Frage der Datensammlung nicht unwesentlich ist für den weiteren Verlauf des Projektes, ist es wünschenswert zu wissen, auf welche forschungstheoretische Basis das weitere Vorgehen gestellt werden soll. Hier käme der von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelte Ansatz der ‚Grounded Theory‘ in Frage.<sup>305</sup> Wie dies im einzelnen geschehen soll und welchen Beitrag die ‚Grounded Theory‘ tatsächlich im Stande zu leisten ist, soll getrennt behandelt werden.

---

<sup>305</sup> vgl. Strauss 1996

Für den weiteren Erfolg des Projektes sind Fragen der Projektplanung von besonderer Bedeutung. Im ISP wird Wert darauf gelegt, einen „Schulentwicklungsmoderator“ zu bestimmen, vergleichbar mit einem „chef de projet“ in der Logik der Schulprojekte. Das Problem besteht hierbei darin, die tatsächlichen Befugnisse dieser Person zu definieren. Erhält er erweiterte Handlungsfreiheit, z.B. im möglichen Rückgriff auf ausländische Experten und Haushaltsmittel, die eine selbständigere Steuerung des Prozesses möglich machen oder bleibt sein Spielraum beschränkt?

Bislang war die Steuerungsgruppe des ISERP treibende Kraft im Düdelinger Schulprojekt. In ihr vertreten sind Mitglieder des ISERP (Berg, Pütz, Lick, Welter, etc.), aber auch Düdelinger Lehrkräfte (Hensel, Krier). Die Zusammenarbeit verlief ohne Probleme, es stellt sich allerdings für den weiteren Projektverlauf das Problem, welche die weitere Rolle der Steuerungsgruppe sein sollte. Daß die Gefahr besteht, daß ohne zusätzliche Impulse von außen oder von innen das ganze Projekt sich einseitig in eine von der Steuerungsgruppe gewählte Richtung bewegt, dürfte auf der Hand liegen. Eine interessante Idee zur zusätzlichen Impulsgebung von innen dürfte im Aufbau eines Systems kollegialer Supervision liegen. Da der Schulaufsicht oder Mitarbeitern der Steuerungsgruppe Aspekte der Unterrichtsgestaltung entgehen oder zumindest weniger stark auffallen als von Problemen direkt betroffenen Lehrern, könnte ein Rückgriff auf die sogenannte „klinische Supervision“, d.h. wechselseitige Unterrichtsbeobachtungen unter Lehrern konstruktive Beiträge zu einer Umgestaltung der Unterrichtspraxis leisten.

Von außen hat die Steuerungsgruppe bereits einmal auf einen externen Berater in der Person von Herrn Dr. Seiler der Universität Trier zurückgegriffen (Schuljahr 1998/99). Es wäre wünschenswert, wenn diese äußerst fruchtbare Zusammenarbeit noch einmal erneuert werden könnte, um eine Art externe Supervision mittels wissenschaftlicher Beratung zu ermöglichen.

Die Evaluation des ISP dürfte wohl die schwierigste Frage darstellen. Es wurde im Laufe der vorliegenden Arbeit schon darauf hingewiesen, daß es wenig Sinn macht, sich kurzfristig an quantifizierbaren Zielen zu orientieren (z.B. Reduktion des schulischen Mißerfolgs um 30 % in zwei Jahren). Es kommt vielmehr auf das Ausarbeiten neuer Förderstrukturen wie auf eine Umgestaltung des Unterrichts an sich an. Ohne sich auf einen genauen Zeitplan festlegen zu wollen, wäre es denkbar, das von Marco Krier ausgearbeitete Konzept des integrierten Förderunterrichts über zwei Jahre zu evaluieren. Im Falle der Feststellung einer mangelnden Effektivität wäre dann das Einführen des Teamteaching eine mögliche alternative Option.

Desweiteren kann zum Gelingen des Düdelinger Schulprojektes das Ausarbeiten einer veränderten Curriculums mit, wenn nötig, einer anderen Stundentafel beitragen. Für Migrantenkinder und schwache luxemburgische Schüler wichtige Unterrichtsaspekte wie lautes oder leises Lesen und das systematische Einweisen in Textverarbeitungsstrategien wären ein wichtiger Beitrag hierzu. Je nach Klasse könnten Lehrer autonom entscheiden, wieviele Deutschstunden

welcher Aktivität gewidmet würden. Die sich immer stärker durchsetzende Feststellung, es sei zum Gelingen des Lesen- und Schreibenlernens nicht allein mit Verwenden des richtigen Lehrganges getan, sondern dem eigentlichen Sprachunterricht sollte stärker Rechnung getragen werden, sollte mit ins Düdelinger Projekt einfließen. Sprachprojekte, bislang wenig umgesetzt, sollten stärker zum Gebrauch kommen. Damit dies auch tatsächlich umgesetzt werden kann, ist das Bereitstellen einer wöchentlichen Unterrichtsstunde zu diesem Zweck unabdingbar. Es wäre denkbar, daß dies zu Lasten einer anderen Aktivität, wie zum Beispiel dem Sachunterricht, ginge. Solche Maßnahmen sind nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Schulaufsicht durchführbar.

Dem oft vorgetragenen Argument, die hohe Mißerfolgsquote bei Migrantenkindern sei nur ein Problem einer zu rigiden Evaluationspraxis, müßte im Rahmen des Düdelinger Projektes Rechnung getragen werden. Es wäre wünschenswert, wenn die im bestehenden Lehrplan vorgesehene, in der Praxis wenig oder nur zögerlich umgesetzte formative Evaluation mittels abgeänderter Zensuren, Lernberichten oder einer Kombination beider Teil des Projektes werden könnte. Daraus sollte allerdings kein Selbstzweck gemacht werden, sondern sich vielmehr an der Frage orientiert werden, ob solche neuen Evaluationspraktiken betroffenen Schülern tatsächlich von Nutzen sind. Die aktuelle Versetzungspraxis mit ihren Versetzungen nach jedem Schuljahr wird häufig in Frage gestellt. Es wird ihr vorgeworfen, Schülern, die zu Beginn ihrer Schulzeit noch Probleme aufzeigen zu wenig Zeit zum progressiven Aufholen ihrer Schwierigkeiten zuzugestehen. Daher stammt die Idee, Versetzungen auf zyklischer Basis vorzunehmen, d.h. nach einem zweijährigen Zyklus jeweils. Wie eine solche Praxis genau auszusehen hätte und wie sie innerhalb eines zweijährigen Zyklusses gestaltet werden sollte, bleibt jedoch noch näher zu bestimmen.<sup>306</sup>

Es stellt sich dann die Frage, wie die Evaluation des gesamten ISP vorgenommen werden soll. Jährliche Bericht ans Unterrichtsministerium mögen informativ und aufschlußreich sein, sie stellen jedoch keine umfassende Evaluation des Fortschreitens eines Schulprojektes dar. Eine Möglichkeit bestünde darin, diese Evaluation von einem Mitglied des SCRIPT oder, besser noch, einer dem SCRIPT externen Person durchführen zu lassen. Als Anstoß hierzu mag die Evaluation der schulischen Integrationsmaßnahmen durch einen ausländischen Experten dienen ( rapport Chappelier ).

Zeigt der ISP, so wie er im Rahmen des Düdelinger Schulprojektes durchgeführt wird, positive Auswirkungen auf die Beschulung der Migrantenkinder ?

Es kann festgehalten werden, daß der ISP ein erfolgversprechender Ansatz hierzu ist. Mittels des ISP wird es möglich, Klarheit zu gewinnen über Probleme und Ursachen des Scheiterns dieser Kinder in unserem Schulsystem. Quantitative sowie qualitative Erhebungsmethoden ermöglichen es, ein detaillierteres Bild zu gewinnen. Was jedoch weitaus schwieriger erscheint, ist

---

<sup>306</sup> vgl. MEN 1998, S. 10 - 11

die Entwicklung und dauerhafte Implementierung neuer Förderansätze mit den entsprechenden Strukturen im Rahmen eines Schulprojektes, um Problemgruppen wie Migrantenkinder effektive Hilfestellung leisten zu können. Dies impliziert Veränderungen auf der institutionellen Ebene wie Schul- und Bewertungsstrukturen. Als Beispiel hierfür sollen integrierter Förderunterricht oder Teamteaching mit angepassten Bewertungsprozeduren dienen, die der ausdrücklichen Zustimmung der Schulaufsicht bedürfen. Eine Schule auf dem Wege zur „problem-solving-school“ bedarf einer größtmöglichen Eigenständigkeit, was die Wahl von Unterrichtsmaterialien, den Aufbau neuer Strukturen sowie die Gewichtung der Fächer im ISP anbelangt. Es kommt der Schulaufsicht die Verantwortung zu, diese Autonomie im Rahmen der gesetzlich erlaubten Möglichkeiten zu gewährleisten, damit der ISP einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der schulischen Situation von Migrantenkindern leisten kann.

### **7.1 Die ‚Grounded theory‘: ein Beitrag zur forschungstheoretischen Diskussion**

Die quantitative Dateninterpretation mit ihrer logisch-deduktiven Vorgehensweise des Prüfers oder Verwerfens von Forschungshypothesen hat durchaus ihre Berechtigung im Rahmen der Auswertung der Survey-Studie. Auf diese Art und Weise ist es gelungen, mittels multiplen Korrelationsanalysen zu ermitteln, welchen Einfluß die Faktoren Nationalität, sozio-ökonomische oder Bildungsfaktoren auf die Leistungen im Schriftspracherwerb nehmen. Da hierdurch jedoch nicht alle Aspekte des gestörten Schriftspracherwerbs berührt werden können, ist der Rückgriff auf qualitative Verfahren wie Auswertungen von Gruppendiskussionen, von Einzelinterviews oder von Einzelfallanalysen unumgänglich. Da in Bezug auf die Migrantenkinder die Gruppendiskussion wenig Resultate gebracht hat, die Einzelinterviews aufgrund genannter materieller Gegebenheiten nicht in die Auswertung mit eingezogen werden konnte, waren die Einzelfallanalysen das qualitative Verfahren, das noch am meisten Aufschluß gegeben hat. Es stellt sich nun die Frage, auf welche forschungstheoretische Grundlage die nächsten Etappen des Düdeler Projektes gestellt werden können.

Einen Beitrag hierzu kann die auf Barney Glaser und Anselm Strauss zurückgehende ‚Grounded Theory‘ leisten. Glaser und Strauss wollen abrücken vom quantitativen Paradigma, das ihrer Ansicht nach eine Entfernung von der Realität bedeutet. Theorien, d.h. z.B. verallgemeinernde Rückschlüsse auf den Prozess des Schriftspracherwerbs bei Migrantenkindern sollen aus konkretem Datenmaterial in direkter Bezugnahme auf die soziale Realität gewonnen werden. Der Begriff ‚Grounded Theory‘ wurde deshalb gewählt, weil

laut Glaser „ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet“.<sup>307</sup>

Es kommt im Verlauf des Forschungsprozesses laut Strauss nicht so sehr darauf an, massiv Daten zu erheben, sondern die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher beim Erheben und bei der Analyse der Daten kommen, zu organisieren.<sup>308</sup>

Hauptverfahren bzw. Elemente der ‚Grounded Theory‘ sind:

1. das Konzept-Indikator-Modell zum Steuern des Kodierens,
2. die Datenerhebung,
3. das Kodieren,
4. die Schlüsselkategorien,
5. das ‚Theoretical Sampling‘,
6. das Vergleichen,
7. die Sättigung der Theorie,
8. die Integration der Theorie,
9. die Theorie-Memos,
10. das Sotieren des theoretischen Memos.<sup>309</sup>

Es soll hier nicht auf jede einzelne Kategorie eingegangen werden; die für den weiteren Verlauf des Forschungsdesigns des Düdelinger Projektes bedeutsamen Kategorien sollen allerdings hier näherer Betrachtung unterliegen.

Der Hauptunterschied zwischen der qualitativen Analyse nach der ‚Grounded Theory‘ und anderen qualitativen Analysemodi besteht jedoch darin, daß einzelne Forschungsphasen nicht im voraus festgelegt werden können und daß sie in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden können.

**Konzept-Indikator-Modell** bedeutet, daß empirische Indikatoren zu einem Konzept zusammengefaßt werden, das aufgrund neuer Indikatoren wiederum jederzeit revidiert werden kann. Auf das Düdelinger Schulprojekt bezogen, bedeutet dies, daß empirische Daten wie Testresultate, Interviews oder Einzelfallanalysen zu einem vorläufigen Konzept der Ursachenzuschreibung des schulischen Mißerfolgs bei Migrantenkindern zusammengefaßt werden können. Weitere geplante Schritte wie die Unterrichtsbeobachtung oder die Resultate aus dem geplanten Fibel-Test können zur Revidierung des ursprünglichen Konzepts beitragen.

Da im Laufe dieser Arbeit schon auf Probleme der Datenerhebung eingegangen wurde, soll das vielschichtige Verfahren des **Kodierens** ausgeklammert bleiben. Wichtiger erscheint die Frage der **Schlüsselkategorie**. Auf das vorliegende Projekt bezogen bedeutet diese, daß beispielsweise eine Art der Ursachenzuschreibung fundamental wäre bei der Erklärung schulischen Versagens. Dies könnte zum Beispiel schlechte Unterrichtsgestaltung bedeuten. Diese Schlüssel-

<sup>307</sup> Glaser 1978, zit. in: Strauss 1994, S. 50

<sup>308</sup> vgl. Strauss 1994, S.50

<sup>309</sup> vgl.,a.a.O., S. 51

kategorie kann im Rahmen des Forschungsprozesses laufend durch neue Erkenntnisse ergänzt werden. Ein weiterer Schritt ist das ‚**Theoretical Sampling**‘, d.h. eine bewußte Entscheidung aufgrund der Datenanalyse, welche Population mit welchen Erhebungstechniken als nächste untersucht werden soll. Eine Theorie gilt als gesättigt, wenn das Erarbeiten weiterer Kategorien und der Vergleich von Kategorien untereinander ( z.B. Fehleranalyse versus Einfluß des bisherigen Lerngeschichte auf den Schulerfolg ) keine neuen Erkenntnisse mehr zum Erhellen der Forschungsproblematik bringt.

Die Rolle von Memos zur Dokumentation des Forschungsprozesses braucht nicht weiter vertieft zu werden, da die Bedeutung der Berichte schon bei der Frage der Evaluation des ISP im Rahmen eines Schulprojektes angesprochen wurde. In diesem Kontext wichtig ist die Integration der Theorie, d.h. das Zusammenfassen von Kategorien zu einer **formalen Theorie**. Die Vorgehensweise der ‚Grounded Theory‘ bietet den Vorteil, aufgrund entstandener Kategorien zu jeder Zeit eine Integration zu einer formalen Theorie vorzunehmen. Hat man im Laufe des Forschungsprozesses erst einmal die Entscheidung zur Integration der Kategorien zu einer formalen Theorie getroffen, so stellt entgegen anderen qualitativen Datenanalyseverfahren die ‚Grounded Theory‘ ein flexibles Instrument zur Vervollständigung oder zur teilweisen Revidierung eines Analyse- und Handlungsmodells dar. Genau in dieser Flexibilität resultiert der Vorteil dieses Handlungsmodells. Eine so erstellte formale Theorie im Bereich der Beschulung von Migrantenkindern wird jedoch nie endgültige Aussagekraft besitzen, da veränderte Ausgangsbedingungen ( z.B. andere Zusammensetzung der Schulpopulation aufgrund des Zuzugs neuer Nationalitäten ) oder neue Unterrichtsmaterialien die Ausgangsbedingungen wieder verändern können.

Jedoch beinhaltet die ‚Grounded Theory‘ an sich auch forschungsmethodische Schwächen:<sup>310</sup>

- Forschung ist ohne ein gewisses Vorverständnis nicht möglich. Damit ist die Annahme einer völligen Voraussetzungslosigkeit nicht einzulösen;
- werden ständig neue Informationen gesammelt, besteht das Risiko einer nicht mehr zu kontrollierenden Datenfülle;
- es bleibt offen, wie sich unter solchen Bedingungen Intersubjektivität sichern läßt. Es ist gewußt, daß Forscher häufig aufgrund eigener Erfahrungen oder Sensibilität entscheiden. So ist es durchaus vorstellbar, daß verschiedene Forscher bei gleichen Daten zu völlig anderen Ergebnissen kommen;
- scheiden herkömmliche Hypothesentests aus, so ist fraglich, wie sich die Objektivität der Hypothesenprüfung sichern läßt, da die subjektive Haltung der Forscher ausschlaggebend sein kann;
- aus den gewonnenen Hypothesen sollen Theorien mit universellem Geltungsanspruch entwickelt werden. Es scheint fraglich, ob man nicht

---

<sup>310</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 128

riskiert, eigene Sichtweisen und Interpretationen von Forschern abusiv zu generalisieren.

Für den weiteren Verlauf des Projektes bedeutet der Rückgriff auf die ‚Grounded Theory‘ ohne Zweifel einen zusätzlichen Denkanstoß. Allerdings scheint es aus Gründen der Objektivität weiterhin unverzichtbar, Datenerhebungen unter Zuhilfenahme statistischer Verfahren auszuwerten. Auch sollen Unterrichtsbeobachtungen nicht nur die subjektiven Eindrücke des Forschers wiedergeben, sondern auch mittels Rastern nachvollziehbar und auswertbar sein. Es geht in diesen forschungstheoretischen Ausführungen nicht so sehr darum, ein Modell wie die ‚Grounded Theory‘ als Basis für den gesamten in den nächsten Jahren zu steuernden Forschungsprozeß zu übernehmen, sondern die Stärken dieses Ansatzes für das eigene Projekt im Sinne ihrer Übertragbarkeit umzusetzen. Ob am Ende des Forschungsprozesses eine formale Theorie zum Bekämpfen des schulischen Mißerfolges bei Migrantenkinderen stehen kann, hängt vom Erfolg der zum jetzigen Zeitpunkt nur als Konzept bestehenden schulischen Fördermaßnahmen und –strukturen ab.

## Schlußfolgerung

Der Ansatz des Düdelinger Schulprojekts beruht auf einem veränderten Begriff von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Nicht mehr die Ursachensuche im Kind, die schnell zu einer Pathologisierung führt, sondern die Erklärung im Sinne des gestörten Schriftspracherwerbs stehen im Mittelpunkt.

Aus dieser veränderten Begrifflichkeit ergibt sich, daß weitaus mehr Schüler als von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen gelten als im Falle des Zugrundelegens der klassischen Diskrepanzdefinition. Dies wird durch die Auswertung der Survey-Studie deutlich. Es bestätigt sich, daß Migrantenkinder in besonderem Maße von gestörtem Schriftspracherwerb betroffen sind. Jedoch zeigen auch schwache luxemburgische Schüler vergleichbare Probleme.

Migrantenkinder kennen mehr Schwierigkeiten im Lese- und Textverständnis, wogegen in der Auswertung der Survey-Studie die Rechtschreibprobleme nicht vorderrangig sind. Es zeigt sich, daß in der schulischen Praxis die Rechtschreibung in weitaus häufigerem Maße bei der Bewertung von Textverständnis und freiem Ausdruck eine Rolle spielt als angenommen und vom Lehrplan her vorgesehen. Insbesondere die Evaluation von Leistungen im Lese- und Schriftspracherwerb ist, wie Brügelmann schon festgestellt hat, gesellschaftlich normiert. Hieraus sollte nicht der Trugschluß gezogen werden, daß es nur einer veränderten Evaluationspraxis bedarf, um der Problematik Herr zu werden. Jedoch bleibt zu unterstreichen, wenn die im Lehrplan vorgesehene differenzierte Evaluationspraxis aus formativer, summativer und zertifikativer Evaluation auch tatsächlich in die Tat umgesetzt würde, manche Probleme beim Lese- und Schriftspracherwerb mit weniger Schärfe wahrgenommen werden würden.

Es ist ebenso Ziel der vorliegenden Arbeit, auf Basis statistischer Auswertungen die im theoretischen Teil der Arbeit beschriebenen Erklärungsversuche auf ihre Haltbarkeit zu überprüfen. Da es aufgrund der sozioökonomischen Zusammensetzung der Population der Migrantenkinder nahe liegt, der milieutheoretischen Erklärung besondere Bedeutung beizumessen, wird diese Hypothese eingehend überprüft. Der erwartete Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und sozioökonomischen Faktoren wird zwar bestätigt, nicht aber im Sinne eines einseitig dominierenden Faktors. Demnach ist pädagogischer Fatalismus nicht angebracht, nach dem alle Bemühungen der Schule wegen des Milieueinflusses ohnehin zum Scheitern verurteilt wären.

Desweiteren zeigt sich, daß Migrantenkinder nicht streßanfälliger sind als luxemburgische Schüler, daß Faktoren wie Selbstwertgefühl starken individuellen Schwankungen unterworfen sind, daß sie jedoch stärker unter Prüfungsangst und Schulunlust leiden. Somit erklärt sich ihre schlechtere emotionale Lage in der Schule.

Bislang wurde versucht, bei gestörtem Schriftspracherwerb durch Maßnahmen externer Differenzierung und dem Anwenden von Förderprogrammen, die auf einzelne Teilleistungsschwächen abzielen, dauerhafte Verbesserungen zu

erreichen. Sämtliche Schulversuche haben jedoch den Mangel an Effektivität solcher Maßnahmen gezeigt. Alternativen bieten der integrierte Förderunterricht, der ab 2000/2001 versuchsweise anlaufen wird, und, zu einem späteren Zeitpunkt, das Einführen des Teamteaching. Ihre Effizienz soll im weiteren Verlauf des Schulprojektes unter Beweis gestellt werden.

Desweiteren hat sich in der Fachliteratur und durch die Erkenntnisse einer Lehrerfortbildung in Düdelingen die Erkenntnis durchgesetzt, daß sich auch die Unterrichtspraxis in der Klasse wandeln muß. Versuche in diesem Sinne haben gezeigt, daß insbesondere in Klassen mit hohem Migrantanteil so wichtige Übungsformen wie stilles Lesen, lautes Vorlesen, freies Schreiben, Einweisung in Textverarbeitungsstrategien häufig zu kurz kommen. Desweiteren sind sich aufgrund erster erfolgreicher Versuche Hilfen von computergestützten Förderungen in der Klasse zu erwarten.

Alle diese Umstellungen implizieren einen Bewußtseinswandel, der auf stärkere Kooperation aller am Schulprojekt Beteiligten abzielt, mit der Absicht, Problemschulen wie die Düdelinger Deichschule zu einer „problem-solving-school“ zu machen. Die im Institutionellen Schulentwicklungsprozess ( ISP ) aufgezeigten Phasen, die zu diesem Ziel führen, sind im Rahmen des Düdelinger Projekts schon zum Teil realisiert worden, andere stehen noch aus. Der ISP leistet durch die Abschiednahme von „top down“ Ansätzen einen wichtigen Beitrag zu einem neuartigen, prozeßorientierten Ansatz von Schulentwicklung und findet im Rahmen eines Schulprojektes die entsprechende legale Basis. Man kann jetzt schon, nach Abschluß der Erhebungs- und Auswertungsphase und vor dem Einsetzen der ersten konkreten Maßnahmen von einem gelungenen Beitrag zur Stärkung der pädagogischen Handlungsfähigkeit von Lehrern an ihren Schulen in Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Steuerungsgruppe der pädagogischen Hochschule ISERP sprechen.

Zum Gelingen dieses Schulprojektes unabdingbar scheint in der Folge die Veränderung von Unterrichts- und Förderpraxis mit den dazu notwendigen Implikationen auf curriculärer und Stundentafelbasis. Gelänge es, in den nächsten Jahren Veränderungen herbeizuführen, die durch das Zusammenwirken von Curriculumsarbeit, anderer Verwendung der Unterrichtszeit und entsprechenden Materialien sowie einer abgeänderten Evaluationspraxis bei gleichzeitigem Einführen neuer Strukturen interner und externer Differenzierung zu einem deutlichen Absenken der Mißerfolgsquote von Migrantkindern und schwachen luxemburgischen Schülern führen würde, so könnte das Düdelinger Projekt als richtungsweisend im Bereich der Migrantpädagogik und des Bekämpfens des schulischen Mißerfolgs gelten.

## Literaturverzeichnis

- ANGERMEIER, Michael J.W.: Legasthenie – Pro und Contra. Die Kritik am Legastheniekonzept und ihre fatalen Folgen.  
Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1977.
- AUER, Martin: Bimbo und sein Vogel. Drama für Papierbühne in vier Akten, dazu ein Bild. In: Der dicke Hund 1992 für alle Kinder. Monatstafeln von Egbert Herfurth.  
Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1991.
- AUGUST, G.J.; GARFINKEL, B.D: Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. In: Journal of Abnormal Child Psychology 18 (1990) S.29-45.
- BAMBERG, Marcel; FREILINGER, Jos; MAURER-HETTO Marie-Paule; TONNAR-MEYER, Christiane; WIRTGEN, Georges : Fibeln und andere Bedingungsfaktoren des Leselernprozesses: eine empirische Untersuchung ihres Zusammenhangs mit den erreichten Leistungen im Verständnis der gesprochenen Sprache, im Leseverständnis und im Rechtschreiben.  
Walferdange: Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques. Im Selbstverlag 1988.
- BALHORN, Heiko : Rechtschreiblernen als Regelbildung.  
In: Diskussion Deutsch 74 (1983), S.581-595
- BALHORN, Heiko; BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.):  
Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung.  
Lengwil (CH): Libelle Verlag 1995.
- BERG, Charles: The Dudelage Project. Unveröffentlichte Präsentation eines Schulprojektes anlässlich der jährlichen Konferenz der International Reading Association in Stavanger.  
Walferdange 1999.
- BERGER, Reimund; BORKEL, Wolfgang,; Grundwissen Betriebsorganisation.  
München: Heyne 1988.
- BERNSTEIN, Basil: Sprachliche Codes und soziale Kontrolle.  
Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1975.

- BIVER, Laure; SOISSON, Mandy: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten am Beispiel von Fallstudien im Rahmen des Düdeler Projektes. Abschlußarbeit am ISERP.  
Walferdange: Im Selbstverlag 2000.
- BIRKEL, Peter: Weingartener Grundwortschatz Rechtschreibtest für dritte und vierte Klassen.  
Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe 1994.
- BORTZ, Jürgen: Statistik für Sozialwissenschaftler.  
Berlin: Springer Verlag 1993.
- BOSCH, Bernard: Grundlagen des Erstleseunterrichts.  
Ratingen: Verlag A.Henn 1961.
- BREITENBACH, Erwin: Unterricht in Diagnose- und Förderklassen.  
Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 1992.
- BREUER, Helmut; WEUFFEN, Maria: Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen. Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung sprachlicher Grundlagen.  
Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1986.
- BRÜGGEMANN, Theodor; BRUNKEN, Otto: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von Beginn des Buchdrucks bis 1570.  
Stuttgart: Verlag J.B Metzler 1987.
- CENTRE DE DOCUMENTATION SUR LES MIGRATIONS HUMAINES  
(Hrsg.): 50 Joer Schoul Italien. L'histoire d'un quartier de Dudelange à travers son école et la vie d'une institutrice.  
Dudelange: im Selbstverlag 1996.
- DALIN, Per; ROLFF Hans-Günther; BUCHEN, Herbert:  
Institutioneller Schulentwicklungs - Prozeß. Ein Handbuch.  
Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung 1996.
- MUCCHIELLI-BOURCIER, Arlette: Educateur ou thérapeute. Une conception nouvelle des rééducations.  
Paris: Editions E.S.F 1979.

- DICKES, Paul; WIRTGEN, Georges: Itemanalyse und Eichung einer Testbatterie zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibleistung für Erstkläbler.  
In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3(1973) S.215-227.
- DUBS, Rolf: Externe Evaluation. In: TONHAUSER, Josef; PATRY, Jean-Luc: Evaluation im Bildungsbereich S.153-173.  
Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1999.
- DUMMER, Lisa: Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1986.  
Bundesverband Legasthenie E.V.  
Hannover: Im Selbstverlag 1987.
- ELASHOFF, Janet D.; SNOW Richard E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. Einführung in empirisch-statistische Methoden auf der Grundlage einer kritischen Analyse der Rosenthal-Jacobson-Studie ‚Pygmalion im Klassenzimmer‘.  
München: Kösel-Verlag 1972.
- ELLIS, Andrew.W. & YOUNG, Andrew.W.: Einführung in die kognitive Neuropsychologie.  
Bern: Hans Huber Verlag 1991.
- FLEISCHER-BICKMANN, W.: Rahmenplan und Schulcurriculum.  
In: BUCHEN,Herbert.; HORSTER, Leonhard.; Rolff, Hans.Günter.(Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung.  
Berlin: Raabe Verlag 1994.
- FLICK,Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.  
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1995.
- FINKBEINER, S.: Minifatz-Morpheme im Deutschunterricht.  
Baiersbronn-Schönmünzach: Minifatz-Lehrmittelverlag 1979.
- FOORMAN, B.R; FRANCIS, D.J; NOVY, D.M; LIBERMAN, D.: How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling.  
In: Journal of educational psychology 83(1991) S.456-469.
- GOFFMAN, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.  
Frankfurt: Suhrkamp 1977.

- HAARMANN, Harald: Universalgeschichte der Schrift.  
Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag 1990.
- HARRIS Theodore L.; HODGES Richard.E.; The Literacy Dictionary.  
The vocabulary of reading and writing.  
Newark: The International Reading Association 1995.
- HARTIG Matthias; Kurz Ursula: Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze  
zur Soziolinguistik.  
Frankfurt: Suhrkamp 1971.
- HOFFELNER, Renate: Teamteaching. Entwicklungen.  
Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH– Europäischer Verlag der  
Wissenschaften 1995. ( Europäische Hochschulschriften: Reihe 11,  
Pädagogik-Band 634 )
- HOMFELDT, Hans Günther: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei  
Lehrern und Schülern.  
Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974.
- HOMFELDT, Hans Günther; LAUFF Werner; MAXEINER Jürgen:  
Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven.  
München: Juventa-Verlag 1977.
- HÖHN Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen  
über das Bild des Schulversagers.
- HORN, Wolfgang: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung.  
Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe 1969.
- ILLICH, Ivan: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der  
Industriegesellschaft.  
Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1972.
- ILLICH, Ivan: Entschulung der Gesellschaft.  
München: Kösel-Verlag 1972.
- INGENKAMP, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und  
Untersuchungsberichte.  
Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1971.

- KLICPERA, Christian; GASTEIGER-KLICPERA, Barbara:  
Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener  
Längsschnittstudien über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen  
von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit.  
Bern: Hans Huber Verlag 1993.
- KUDERA, W.; Zum Problem der Generalisierung in der qualitativ orientierten  
Sozialforschung. In: Sonderforschungsbereich 333 der Universität  
München. Probleme der Generalisierung in der qualitativen  
Sozialforschung. Arbeitspapier 12 S.9-16.  
München: Im Selbstverlag 1989.
- KUNZE, Hermann: Diagnose und individuelle Förderung von Kindern mit  
Lernproblemen beim Schriftspracherwerb. Inauguraldissertation.  
Bayreuth: im Selbstverlag 1996.
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie.  
Weinheim: Psychologie Verlags Union 1995.
- LAMNEK, Siegfried: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis.  
Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998.
- LEUTNER, Detlev: Evaluation aus Sicht der kritisch-empirischen Forschung.  
In: TONHAUSER, Josef; PATRY, Jean-Luc: Evaluation im  
Bildungsbereich S.121-133.  
Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1999.
- LICK, Paulette: Schulpraxisbezogene Problemartikulation im Bereich  
„Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb“.  
Bericht über die Aktionen und Erfahrungen einer Reflexionsgruppe am  
ISERP.  
Luxemburg: Im Selbstverlag 1997.
- LIE, A. : Effects of a training program for stimulating skills in word analysis  
in first-grade children. In: Reading Research Quarterly 26 (1991), S.234-  
250.
- LINDER, Maria: Über Legasthenie.  
In: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie 17 (1951), S.97ff.
- LOHAUS, Arnold; FLEER, Bernhard; FREYTAG, Peter; KLEIN-HEßLING,  
Johannes: Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und  
Streßbewältigung im Kindesalter ( SSK ).  
Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe 1996.

- LURIJA, Aleksandr.R.: Traumatic aphasia: ist syndromes, psychology and treatment.  
The Hague: Mouto 1970.
- MANN, Christine: Zur Prävention von LRS im Regelunterricht durch Fortbildung und Beratung von Lehrern des 1. und 2. Schuljahres unter besonderer Berücksichtigung der „Pilotsprache“.  
Göttingen: im Selbstverlag 1987.
- MANGUEL, Alberto: A History of Reading.  
London: Flamingo 1997.
- MAURER, Marie-Paule; WIRTH, Aloyse; STEFFGEN, Georges:  
L'expression écrite personnalisée. Analyse de productions écrites réalisées au début de la 5e année d'études primaires.  
Luxembourg: MENFPS, im Selbstverlag 1999.
- McGEE, Rob; WILLIAMS, Sheila; SHARE, David. L; ANDERSON, Jessie; SILVA, Phil.A; The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years.  
In: Journal of child psychology and psychiatry 27 (1986), S. 597-610.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE(HRSG.): Pour une école de la réussite. Actes du colloque interrégional des 9 et 10 octobre 1997.  
Luxembourg: Courrier de l'Education nationale 1998.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE(HRSG.): Loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur. In: Mémorial A no 66 du 16 septembre 1996.  
Luxembourg: Service Central de Législation 1996.
- MELCHERS, Peter; PREUß, Ulrich: Kaufman-Assessment Battery for Children (deutschsprachige Fassung). Durchführungs- und Auswertungshandbuch.  
Amsterdam, Lisse, Frankfurt am Main: Swets und Zeitlinger 1983.
- MERTON, Robert.K: Social theory and social structure.  
New York: The free press 1968.
- MOORE, David S.; MC CABE, George P.: Introduction to the practice of Statistics.  
New York: W.H Freeman and company 1998.

- NAUCK,J.; OTTE,R.: Diagnostischer Test Deutsch.  
Braunschweig: Westermann Verlag 1980.
- OEVERMANN, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft.  
Frankfurt: Suhrkamp 1972.
- PILZ, Dieter. & SCHUBENZ, Siegfried. ( Hrsg. ): Schulversager und  
Kindergruppentherapie. Köln: Pahl-Rugenstein 1979.
- PLICKAT, Hans-Heinrich; WIECZERKOWSKI, Wilhelm: Lernerfolg und  
Trainingsformen im Rechtschreibunterricht.  
Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt 1979
- POSCH, Peter: Interne Evaluation. In: TONHAUSER, Josef; PATRY, Jean-  
Luc: Evaluation im Bildungsbereich S.139-152.  
Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1999.
- RANSCHBURG,P: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters.  
Halle 1928.
- ROLLETT, Brigitte; BARTRAM, M.: Anstrengungsvermeidungstest (AVT ).  
Handanweisung. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe 1998.
- RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und  
pädagogische Verständigung.  
Frankfurt: Lang 1989.
- RUTTER, Michael; TIZARD, Jack.; YULE, William.; GRAHAM, Philip.;  
WHITMORE, Kingsley; : Research report: Ilse of Wight studies 1964-  
1974.  
Psychological Medicine 6 (1976), S.313-331.
- SANDERS, James R.: Handbuch der Evaluationsstandards.  
Opladen: Verlag Leske und Budrich 1999.
- SASS, Henning; WITTCHEN, Hans-Ulrich; ZAUDIG, Michael: Diagnostisches  
und statistisches Manual psychischer Störungen. Göttingen: Verlag für  
Psychologie 1998.
- SCHANDER, Thomas: Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder  
und Jugendliche ( ALS ).  
Göttingen: Beltz 1996.

- SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Rechtschreibtraining mit  
rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer  
Grundlage. Eine empirische Untersuchung.  
Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.
- SCHENK-DANZIGER, Lotte: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation  
Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1984.
- SCHMALOHR, Emil: Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts:  
empirische Beiträge zur Lehrmethodenforschung, entwicklungs-  
psychologischen Grundlegung, Frühleseproblematik und Lese-  
Rechtschreibschwäche.  
München: Reinhardt 1971.
- SCHULTE-KÖRNE, G.; NÖTHEN Markus M.; REMSCHMIDT Helmut :  
Zur Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie).  
In: Medizinische Genetik 10 (1998) S.402-405.
- SEEGER, Harald: Wer, Wie, Was ?  
Bonn: Carl Kayser Verlag.
- STRAUSS, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse  
und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.  
München: Wilhelm Fink Verlag – UTB für Wissenschaft 1994.
- TAFT, M.; FORSTER, K.I : Lexical storage and retrieval of polymorphemic  
and polysyllabic words.  
In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 15(1976) S.607-620.
- TILLMANN, Hans.G; MANSELL, Phil; Phonetik, Lautsprachliche Zeichen,  
Sprachsignale und lautsprachlicher Kommunikationsprozeß.  
Stuttgart: Klett/Cotta 1980.
- TIZARD, Barbara., BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C.,  
PLEWIS, I. : Young children at school in the inner city.  
Hillsdale : Erlbaum 1988.
- TIZARD, Jack; SCHOFIELD, W.N; HEWISON, J.: Collaboration between  
teachers and parents in assisting children's reading.  
British Journal of Educational Psychology 52(1982) S.1-15.

- VALTIN, Renate; JUNG, Udo O.H.; SCHEERER-NEUMANN, Gerheid:  
Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Leseprozeßmodell,  
Fremdsprachenlegasthenie und Erstlesedidaktik.  
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981.
- VILLE DE DUDELANGE ( Hrsg. ): Commission Médico-Psycho-Pédagogique:  
Rapport d'activités 1998/99, Annexe.  
Dudelange: im Selbstverlag 1999.
- WALTER, Jürgen: Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche.  
Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und  
mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer  
Forschungsmethoden.  
Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe 1996.
- WALTER, Jürgen; JOHANNSEN, Kirsten; MEYER-GÖLLNER, Matthias :  
Computergestützte Leseförderung unter lesetechnischen,  
motivationalen und schulorganisatorischen Gesichtspunkten:  
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.  
Kiel: In Sonderpädagogik 1/93.
- WARWICK, David: Team-teaching. Grundlegung und Modelle.  
Heidelberg: Quelle und Meyer 1973.
- WEMBER, F.B: Schwierigkeiten beim Lesenlernen. Wahrnehmungsdefizite oder  
sprachliche Mediationsdefizite? In: KANTER, Gustav.O; MASENDORF,  
F.(Hrsg.) Brennpunkte der Sprachheilpädagogik und Leseforschung.  
Berlin: Marhold 1982.
- WEIGT, Ralph: Lesen- und Schreibenlernen kann jeder !?  
Methodische Hilfen bei Lese-Rechtschreib-Schwäche.  
Neuwied: Luchterhand 1994.
- WOTTAWA, Heinrich; THIERAU, Heike: Lehrbuch Evaluation.  
Bern: Verlag Hans Huber 1998.
- ZIMBARDO, Philip.G: Psychologie.  
Berlin: Springer-Verlag 1995.

# **Anhang A**

- **Technischer Index**
- **Index der verwendeten Grafiken**
- **Fibeltest**
- **Lesetext: Bimbo und sein Vogel**

## Technischer Index

Dieses Verzeichnis enthält Erklärungen zu den unterschiedlichen Formen der Veranschaulichung der Daten im Rahmen ihrer Verwendung in der Abschlußarbeit. Es handelt sich dabei um folgende graphischen Darstellungsformen des Materials:

- **Histogramme:**

Sie werden verwendet zum Zweck der graphischen Veranschaulichung der Häufigkeitsverteilung einer diskreten ( diskontinuierlichen ) Variablen. Im Rahmen dieser Arbeit wurden 2 Histogramme erstellt:

- Grafik 7: Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen (Häufigkeitsverteilung);
- Grafik 9: In case study or not x Nationalität.

- **Box-Plot:**

Mittels eines Box-Plots können 5 Werte im Rahmen einer statistischen Untersuchung anschaulich dargestellt werden: Minimal- und Maximalwert, Mittelwert, 25 %- und 75 %-Quartil.<sup>1</sup>

- Grafik 36: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x sozioökonomische Lage der Familie
- Grafik 37: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Bildungsstatus der Familie
- Grafik 38: Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Zweidimensionaler Schichtindex

- **Liniendiagramme:**

Die Glf-Mittelwerte stellen in diesen einfachen oder multiplen Liniendiagrammen die abhängige Variable dar. Sie wird auf der Y-Achse dargestellt. Eine unabhängige Variable wird auf der X-Achse dargestellt. Die andere unabhängige Variable ( z. B. Nationalität ) wird mittels einer oder mehrerer Linien in Bezug zur abhängigen Variablen gesetzt. Dies ermöglicht einen anschaulichen Mittelwertvergleich, erlaubt jedoch keinen Einblick in die Streuung. Mit Ausnahme der genannten Grafiken, die in Form von Histogrammen oder Box-Plot dargestellt sind, werden in der vorliegenden Arbeit in der Regel Liniendiagramme verwendet.

---

<sup>1</sup> vgl. Moore 1998 S.48-49

## Index der verwendeten Grafiken

Grafik 1	Worttest 040, Rohwerte	Seite 87
Grafik 2	Leseverständnis 1	Seite 88
Grafik 3	Leseverständnis 2	Seite 88
Grafik 4	Leseverständnis 3	Seite 89
Grafik 5	Leseverständnis 4	Seite 89
Grafik 6	Rechtschreibung	Seite 90
Grafik 7	Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen - Häufigkeitsverteilung	Seite 91
Grafik 8	Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb x Nationalität	Seite 91
Grafik 9	in case study or not x Nationalität	Seite 92
Grafik 10	K-ABC SED einzelheitliches Denken x Nationalität	Seite 93
Grafik 11	K-ABC SED ganzheitliches Denken x Nationalität	Seite 94
Grafik 12	SIF intellektuelle Fähigkeiten x Nationalität	Seite 95
Grafik 13	FS Fertigkeiten x Nationalität	Seite 96
Grafik 14	NS non-verbal Fertigkeiten x Nationalität	Seite 96
Grafik 15	WLT Zeit-Wortlesen Zürcher x Nationalität	Seite 97
Grafik 16	Wortlesen Fehler Zürcher Lesetest x Nationalität	Seite 98
Grafik 17	LA Leseschnitt Zeit Zürcher x Nationalität	Seite 99
Grafik 18	LA Leseabschnitt Fehler x Nationalität	Seite 99
Grafik 19	Emotionale Lage in der Schule x Nationalität	Seite 104
Grafik 20	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Prüfungsangst	Seite 105
Grafik 21	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Prüfungsangst x Nat.	Seite 106
Grafik 22	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x AFS-SU Schulunlust	Seite 107
Grafik 23	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x AFS-SU Schulunlust x Nationalität	Seite 107
Grafik 24	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß des Streßerlebens	Seite 108
Grafik 25	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß des Streßerlebens x Nationalität	Seite 109
Grafik 26	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß der Stressbewältigung	Seite 109
Grafik 27	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Ausmaß der Stressbewältigung x Nationalität	Seite 110
Grafik 28	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Physische Stresssymptomatik	Seite 111
Grafik 29	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Physische Stresssymptomatik x Nationalität	Seite 112
Grafik 30	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Selbstwertgefühl in der Schule	Seite 113
Grafik 31	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Selbstwertgefühl in der Schule x Nationalität	Seite 113
Grafik 32	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulbezogene Anstrengungen	Seite 114
Grafik 33	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulbezogene Anstrengungen x Nationalität	Seite 115
Grafik 34	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulischer Pflichteifer	Seite 116

Grafik 35	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Schulischer Pflichteifer x Nationalität	Seite 117
Grafik 36	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Sozioökonomische Lage der Familie	Seite 118
Grafik 37	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Bildungsstatus der Familie	Seite 119
Grafik 38	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf)x Zweidimensionaler Schichtindex	Seite 120
Grafik 39	Estimated Marginal Means of General Literacy Factor x Nationalität	Seite 120
Grafik 40	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Nationalität	Seite 121
Grafik 41	Estimated Marginal Means of Zscore: PSB, Total Rawscore x Bildungsstatus der Familie	Seite 121
Grafik 42	Estimated Marginal Means of PSB VERBAL x Bildungsstatus der Familie	Seite 122
Grafik 43	Estimated Marginal Means of PSB NON VERBAL x Bildungsstatus der Familie	Seite 123
Grafik 44	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB Gesamt x Sozioökonomische Lage der Familie	Seite 124
Grafik 45	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB NON VERBAL x Sozioökonomische Lage der Familie	Seite 124
Grafik 46	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB VERBAL x Sozioökonomische Lage der Familie	Seite 125
Grafik 47	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB NON VERBAL x Zweidimensionaler Schichtindex	Seite 125
Grafik 48	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB VERBAL x Zweidimensionaler Schichtindex	Seite 126
Grafik 49	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB Gesamt x Zweidimensionaler Schichtindex	Seite 126
Grafik 50	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB Total x Nationalität	Seite 127
Grafik 51	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB VERBAL x Nationalität	Seite 128
Grafik 52	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x PSB NON VERBAL x Nationalität	Seite 129
Grafik 53	Estimated Marginal Means of REGR factor score PSB VERBAL x Nationalität	Seite 130
Grafik 54	Estimated Marginal Means of REGR factor score PSB NON VERBAL x Nationalität	Seite 130
Grafik 55	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Sozioökonomische Lage der Familie x Nationalität	Seite 132
Grafik 56	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Bildungsstatus der Familie x Nationalität	Seite 133
Grafik 57	Estimated Marginal Means of Zscore (Glf) x Zweidimensionaler Schichtindex x Nationalität	Seite 134

# Fibeltest

ad (1):     Buchstabenlesen ( Lautwert )

A:           A T I M n  
              g m d t D N L a K

Anweisung: *Alle nehmen eine blaue Farbe und  
                  umkreisen das große A;  
                  m → rot  
                  K → grün  
                  t → gelb.*

B:           Signalgruppen visuell identifizieren

Bsp:	der Dackel		der Wecker	ticken
	essen	Kissen	Messer	Kasse
	wetten	Ratte	Ritter	Gitter
	kalt	alt	das Dach	der Becher

Anweisung: *Ich zeige euch ein paar Kärtchen. Färbt das Stück, das  
                  ich euch zeige.*

*9 Farben sind notwendig:*

<i>eck → blau</i>	<i>itt → gelb</i>	<i>ass → Bleistift</i>
<i>ack → rot</i>	<i>ett → braun</i>	<i>iss → orange</i>
<i>ick → grün</i>	<i>att → rosa</i>	<i>ess → lila</i>

C:           Signalgruppen auditiv identifizieren

Anweisung: *die Signalgruppen auditiv identifizieren mittels der  
                  gleichen Farben wie vorher*

ad (2):     Wortlesen

<input type="checkbox"/> Kamel	<input type="checkbox"/> Kissen	<input type="checkbox"/> rennen	<input type="checkbox"/> Selami	<input type="checkbox"/> aber
<input type="checkbox"/> Kamal	<input type="checkbox"/> Kiste	<input type="checkbox"/> nennen	<input type="checkbox"/> Tekami	<input type="checkbox"/> oder
<input type="checkbox"/> Kemal	<input type="checkbox"/> Koste	<input type="checkbox"/> rennt	<input type="checkbox"/> Solari	<input type="checkbox"/> und

Anweisung: *In jeder Reihe stehen drei Wörter. Ich sage euch jetzt  
                  eins davon. Kreuzt bitte das richtige Wort an.*

ad (3):      Wortverständnis ( Wortbildtest )

Gans	Eimer	rennen
Turm	Augen	malen
Affe	Sessel	lesen

*Anweisung: Lest das Wort und sucht das dazu passende Bild.*

ad (4):      Satzlesen, Satzverständnis

A:    Folgende Sätze werden zu den nun aus der Simsalabimfibel stammenden Bildern dargeboten:

Sam und Tam sind auf der Insel.  
Ricki lauert auf der Insel.  
Rennt die Ratte unter das Bett ?  
Da liegt ein Indianer im Sessel.

*Anweisung: ( auf luxemburgisch )  
Schaut euch die Bilder gut an. Sagt bei jedem Satz, ob er richtig oder falsch ist.*

B:    Die Lesetechnik wird, indem die individuellen Fehler beim Satzlesen zusammengetragen werden.

ad (5):      Textverständnis

Darbietung des vorherigen Textes mit Fehlern:

Sam und Tam sind auf der Mauer.	( richtig: Insel )
Ricki lauert auf der Insel.	( richtig: Mauer )
Rennt die Ratte in den Turm ?	(richtig: unter das Bett)
Da liegt ein Indianer im Sessel.	

# Bimbo und sein Vogel

Drama für Papierbühne in vier Akten

Von Martin Auer

21

## 1. Akt, 1. Szene

Eines Tages sagte Bimbo seinen Eltern: »Ich will einen Vogel haben!«

»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.

»Na, na, na!« sagte der Vater.

»Einen schönen Vogel, aber nicht in einem Käfig!«

»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.

»Na, na, na!« sagte der Vater.

»Und der bei mir im Bett schläft und mit mir Frühstück ißt!«

»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.

»Na, na, na!« sagte der Vater.

»Krieg' ich jetzt so einen Vogel oder nicht?«

»Ein Vogel kommt mir nicht ins Haus!« sagte die Mutter.

»Und schon gar nicht ohne Käfig!« sagte der Vater.

»Gut, aber dann fall' ich jetzt sofort tot um!« sagte Bimbo und fiel um.

»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.

»Na, na, na!« sagte der Vater.

»Krieg' ich jetzt einen Vogel oder nicht?« sagte Bimbo, der tot auf dem Boden lag.

»Ach, Gott!« sagte die Mutter.

»Aber nur mit Käfig«, sagte der Vater.

Da wurde Bimbo wieder lebendig und ging einen Vogel kaufen.

## 2. Szene

Nach einer Stunde kam Bimbo wieder zurück.

»Wo hast du denn deinen Vogel?« fragte der Vater.

»Stinkt er auch nicht?« sagte die Mutter.

»Er kommt gleich.«

Da kam der Vogel herein. Es war ein wunderschöner weißer Schwan.

»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.

»Na, na, na!« sagte der Vater.

»Das ist mein schöner weißer Vogel!« sagte Bimbo.

»Dieser Schwan kommt mir nicht ins Haus!« sagte die Mutter.

»Schwäne gehören nicht in die Wohnung!« sagte der Vater.

»Gut, dann fall' ich tot um!«

»Hör endlich mit der Umfallerei auf!« schrie die Mutter.

»Das wird dir gar nichts nützen«, sagte der Vater.

»Ich bin tot!« sagte Bimbo.

»Tote kriegen bei uns kein Nachtmahl!« sagte die Mutter.  
»Wenn du tot bist, brauchst du keinen Vogel«, sagte der Vater.  
»Gut, dann werden wir eben im Wald leben«, sagte Bimbo, stand auf und ging weg.  
»Ach, du meine Güte!« sagte die Mutter.  
»Na, na, na!« sagte der Vater.  
Und der Schwan ging auch weg. *(Vorhang)*

2. Akt

Als Bimbo in den Wald kam, war es fast dunkel.  
»Da kommt ein Fremder!« schrie die Eule.  
»Einer, der nicht hierhergehört!« zischte die Schlange.  
»Einer, den wir nicht mögen«, schnurrte der Fuchs.  
»Einer, vor dem ich mich fürchte«, jammerte der Hase.  
»Wir wollen ihn verjagen!« schrie die Eule.  
»Ja, vertreiben!« zischte die Schlange.  
»Daß er nie mehr wiederkommt!« schnurrte der Fuchs.  
»Und mir nichts tun kann!« jammerte der Hase.  
»Soll ich ihm die Augen aushacken?« schrie die Eule und flatterte.  
»Soll ich ihn vergiften?« zischte die Schlange und züngelte.  
»Soll ich ihn in die Waden beißen?« schnurrte der Fuchs und riß das Maul auf.  
»Ich kann kein Blut sehen«, jammerte der Hase und verschwand in seiner Höhle.  
Da kam der Schwan hinter Bimbo her.  
»O weh, er ist nicht allein!« schrie die Eule.  
»Er hat einen mächtigen Beschützer!« zischte die Schlange.  
»Wir können ihm gar nichts tun«, schnurrte der Fuchs.  
»Hoffentlich tut er uns nichts«, jammerte der Hase.  
Und Bimbo sagte: »Jetzt seid einmal alle ruhig!« und legte sich schlafen.  
Und der Schwan deckte ihn mit seinem Flügel zu.  
Der Mond ging auf und wanderte über den Himmel. Und Bimbo schlief.  
Und der Mond ging wieder unter. Und Bimbo schlief. Dann wurde der Himmel hell, und die Sonne ging auf.  
Bimbo wachte auf und sagte zu seinem Schwan: »Komm, wir gehen einen Riesen suchen!«  
Und sie gingen einen Riesen suchen.

## 3. Akt

Bimbo und sein Schwan kamen zu einem Riesen.

»He, du Riese!« sagte Bimbo.

»Ja?« brüllte der Riese und rollte die Augen.

»Wir haben dich gesucht!« sagte Bimbo.

»Ich merke es«, brüllte der Riese.

»Hast du keine Angst vor uns?« sagte Bimbo.

»Ich? Angst? Hahahaaa! Du solltest lieber Angst vor mir haben!«

»Ich habe aber einen mächtigen Beschützer!«

»Den fresse ich zum Frühstück, genau wie dich!«

»Das wollen wir aber sehen!« sagte Bimbo.

Da machte der Riese einen Schnapper und fraß Bimbo und den Schwan auf einen Bissen auf. »Gutes Frühstück«, schmatzte er. Und dann rülpste er, daß alle Blumen verwelkten.

In dem Riesen drin aber flatterte der Schwan ganz schrecklich mit den Flügeln, flatterte und flatterte, und das machte dem Riesen ein fürchterliches Rumoren im Bauch.

»Mir ist ganz schlecht!« stöhnte der Riese und rollte mit den Augen.

»Das war gar kein gutes Frühstück« jammerte er.

»Mir ist so elend«, heulte er.

Und das Rumoren und Rumpeln in dem Riesen wurde immer ärger, es schüttelte den Riesen ganz furchtbar, und dann riß er das Maul auf, und schwapp – war Bimbo wieder draußen. Und schwapp – kam der Schwan hinten nach. Und schwapp – kam alles hinterher, was der Riese so in der letzten Zeit gefressen hatte: Kinder und Fahrräder und Hunde und Seifenblasen und Zirkusse und Rennautos und Siebenschläfer und Kastanienbäume und Korallen und Murmeltiere und Gelächter und Leberkäse und Sardinen und Büchsenöffner und Schaltjahre und Kanonendonner und Karamellen und Gummibärchen und Colaflaschen und Pommes frites und Eiscreme und Ketchup und Schlagobers und Hilfeschreie und Flußbetten und Flußpferde und Abflußrohre und Flüsterwitze und Aspirin und Kellerstiegen in Aspik und gefüllte Nauscherln und ein kleines Nixerl im silbernen Büchserl und Lebkuchenherzen und türkische Honigmänner und Kuttelfleck und Katzenzungen und Kerzenleuchter und Armleuchter und Knopflöcher und Goldhamster und Meerschweinchen und Schildkröten und Aquarien und Pfauen und junge Hunde und Wellensittiche und Kanarienvögel und weiße Mäuse und graue Mäuse und Feldmäuse und Spitzmäuse und Blaumeisen und Kohlmeisen und Ameisen und ein Floh.

»Fein«, sagte Bimbo, »jetzt können wir nach Hause gehen.« (Vorhang)

4. Akt

»Ich bin wieder da«, sagte Bimbo, als er nach Hause kam.

»Wie siehst denn du aus! Geh gleich in die Badewanne!« sagte die Mutter.

»Eine Eule hat mir fast die Augen ausgehackt«, sagte Bimbo.

»Tu, was deine Mutter dir sagt«, sagte der Vater.

»Eine Schlange hat mich fast vergiftet!« sagte Bimbo.

»Und gib mir die dreckigen Sachen zum Waschen!« sagte die Mutter.

»Und ein Fuchs hat mich fast in die Waden gebissen!« sagte Bimbo.

»Tu, was deine Mutter dir sagt!« sagte der Vater.

»Und ein Riese hat mich gefressen!« sagte Bimbo.

»Natürlich«, sagte die Mutter.

»Ja, ja«, sagte der Vater.

»Aber mein tapferer Schwan hat mich immer beschützt und mir das Leben gerettet und den Riesen gekitzelt, daß er mich ausgespuckt hat. Und deswegen darf mein tapferer Schwan jetzt bei mir bleiben, sonst fall' ich tot um!«

»Also, wir werden sehen«, sagte der Vater.

»Wenn du brav bist!« sagte die Mutter.

»Und dürfen die, die der Riese ausgespuckt hat, jetzt auch bei mir wohnen?« sagte Bimbo.

»Ja, ja, aber jetzt geh ins Bad!« sagte die Mutter.

Da kamen alle herein, alle Kinder und Fahrräder und Hunde und Seifenblasen und Zirkusse und Rennautos und Siebenschläfer und Kastanienbäume und Korallen und Murmeltiere und Gelächter und Leberkäse und Sardinen und Büchsenöffner und Schaltjahre und Kanonendonner und Karamellen und Gummibärchen und Colaflaschen und Pommes frites und Eiscreme und Ketchup und Schlagobers und Hilfeschreie und Flußbetten und Flußpferde und Abflußrohre und Flüsterwitze und Aspirin und Kellerstiegen in Aspik und gefüllte Nauscherln und das kleine Nixerl im silbernen Büchserl und die Lebkuchenherzen und türkische Honigmänner und Kuttelfleck und Katzenszungen und Kerzenleuchter und Armleuchter und Knopflöcher und Goldhamster und Meerschweinchen und Schildkröten und Aquarien und Pfauen und junge Hunde und Wellensittiche und Kanarienvögel und weiße Mäuse und graue Mäuse und Feldmäuse und Spitzmäuse und Blaumeisen und Kohlmeisen und Ameisen und der Floh. Und alle marschierten in Bimbos Zimmer, und der Floh machte die Tür hinter ihnen zu.

»Ach, du meine Güte«, sagte die Mutter.

»Na, na, na«, sagte der Vater.

»Und jetzt geh' ich baden«, sagte Bimbo. (Vorhang)

— Ende —