

# Lesen-Recht-schreib-schwäche bei Kindern mit Migrations-hintergrund

- Diplomarbeit an der
- Heinrich Heine
- Universität, Düsseldorf
- Philosophische Fakultät
- Erziehungswissenschaftli-
- ches Institut
- Abteilung für Entwick-
- lungspsychologie und
- Pädagogische Psychologie

von Halide Özkurt  
und Sevim Akkus

Gutachterin  
Prof. Dr. Gloger-Tippelt

Oktober 2004



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorworte</b>	7
Tayfun Kellekt	7
Prof. Gabriele Gloger-Tippelt	10
Dier Verfasserinnen	11
<b>Einleitung</b>	12

<b>Teil I</b>	
<b>1. Definition und Forschungsentwicklung der LRS</b>	17
1.1 Definitionen	17
1.1.1 Legasthenie	17
1.1.2 Les- Rechtschreibschwäche (LRS)	18
1.1.3 Umschriebene LRS	19
1.1.4 Teilleistungsschwächen	20
1.2 Historische Forschungsentwicklung	21
1.2.1 Begriffsgeschichtliche Anmerkungen	21
1.2.2 Umorientierung in der Forschung bis heute	25
<b>2. Symptome, Diagnose, Erklärungsansätze und Prävalenzrate der LRS</b>	30
2.1 Symptome	30
2.1.1 Symptome der Lesestörung	30
2.1.2 Symptome der Rechtschreibstörung	31
2.2 Diagnose der Les- Rechtschreibschwäche	31
2.2.1 Multiaxiale Diagnostik	32
2.2.1.1 Entwicklungsgeschichte: Anamnese und Exploration	32
2.2.2 Überprüfung der Begabungsvoraussetzungen	36
2.2.3 Les- Rechtschreibtests beim Schulkind	37
2.2.4 Überprüfung der Lesefertigkeit	37
2.2.5 Überprüfung von allgemeinen Voraussetzungen	38
2.2.5.1 Untersuchung der Sprachentwicklung	39
2.2.5.2 Überprüfung von Aufmerksamkeit	39

## IMPRESSUM:

Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen  
Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)

Helmholtzstraße 28, 40215 Düsseldorf

Telefon 0211/9 94 16-0

Fax 0211/9 94 16-15

E-mail info@laga-nrw.de

www.LAGA-NRW.de

Die Rechte für eventuelle weitere Auflagen liegen bei den Verfasserinnen  
1. Auflage, Dezember 2004

Druck: Druckhaus Süd

Die Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen  
Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) wird mit Mitteln des  
Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie  
des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

4.3	Phonologische Bewusstheit als Vorläufermerkmal	64
4.3.1	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne	66
4.3.2	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	66
4.4	Die Erfassung der Phonologischen Bewusstheit	67
4.5	Studien zur Früherkennung	67
4.5.1	Die Bielefelder Studie	68
4.5.1.1	Bielefelder Sreening Verfahren (BISC)	70
4.5.2	Die Münchener Längsschnittstudie LOGIC	72
4.6	Vorschulische Fördermaßnahmen	73
4.6.1	Vorschulische Förderung mit dem Würzburger Trainingsprogramm	73
<b>Teil II</b>		
5.	<b>Allgemeine Angaben über die Migranten in Deutschland</b>	78
5.1	Bildungssituation von Migrantenkindern	78
5.2	Sozialisation der Migrantenkinder durch Familie und Umfeld	82
6.	<b>Schriftspracherwerb und Sprachkenntnisse der Migrantenkinder</b>	84
6.1	Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei Migrantenkindern	85
6.2	Rolle des sprachlichen Vorwissens für den Spracherwerb	86
6.2.1	Vorkurs vor dem Lesে- Rechtschreiblehrgang für Migrantenkinder mit geringen Sprachkenntnissen	87
6.3	Zweisprachige Erziehung und Lesenlernen	88
6.4	Sprachbesitz türkischer Schulkinder	88
6.4.1	Halbsprachigkeit	89
6.4.2	Halbsprachigkeit und Schriftspracherwerb	89
6.5	Muttersprache	90
6.6	Alphabetsierung der Migrantenkinder	91
6.7	Zweisprachige Alphabetsierung	92
6.8	KOALA- Koordinierte Alphabetsierung im Anfangsunterricht	93
7.	<b>Zur Situation der lese-rechtschreibschwachen Kinder mit Migrationshintergrund</b>	94
7.1	Rechtschreibfehler der Migrantenkinder mit türkischer Muttersprache	94

2.2.6	Einschätzung der psychischen Entwicklung	39
2.2.7	Körperliche Untersuchung	40
2.3	Erklärungsansätze	40
2.3.1	Neurobiologisch – physiologische Ansätze	41
2.3.1.1	Besonderheiten der visuellen Informationsverarbeitung	42
2.3.1.2	Neurologische Befunde	42
2.3.2	Besonderheiten akustischer und sprachlicher Informationsverarbeitung	43
2.3.3	Sprachliche Informationsverarbeitung	43
2.3.3.1	Neurologische Befunde	44
2.3.4	Genetische Ansätze	44
2.3.4.1	Molekulargenetische Befunde	44
2.3.5	Umweltbezogene Ansätze	45
2.3.5.1	Milieutheorie	45
2.3.5.2	Medien und LRS	47
2.4	Prävalenzrate und Folgen der LRS	49
2.4.1	Häufigkeit	49
2.4.2	Folgen	50
3.	<b>Modelle und Konzepte des Lesে- Rechtschreibberwerbs</b>	51
3.1	Die Bedeutung des Lesens und Rechtschreibens	51
3.2	Schriftspracherwerb	51
3.3	Prozessmodelle der Entwicklung des Lesens und Schreibens	53
3.3.1	Grundlegende Prozessunterschiede beim Lesen und Rechtschreiben	53
3.4	Prozessmodell des Lesens und Schreibens von Frith	54
3.5	Der Ansatz von Ehri	55
3.6	Bewertung der Modelle	57
4.	<b>Phonologische Bewusstheit und Lesে- Rechtschreibberwerb</b>	58
4.1	Voraussetzungen und Stützfunktionen des Lesে- Rechtschreibberwerbs	58
4.2	Phonologische Informationsverarbeitungsprozesse und Schriftspracherwerb	62

<b>8.</b>	<b>Empirische Befunde in Bezug auf den Zusammenhang von LRS und Muttersprache</b> . . . . .	96
8.1	Ergebnisse aus der Studie zur Testentwicklung von Barth in Bezug auf die Muttersprache und phonologische Bewusstheit . . . . .	97
8.2	Ergebnisse aus den Arbeitsberichten . . . . .	100
8.2.1	Arbeitsbericht der Mannheimer Einschulungsuntersuchung . . . . .	100
8.2.1.1	Beschreibung der Studie . . . . .	102
8.2.1.2	Ergebnisse der Studie . . . . .	103
8.2.1.3	Einschulungsempfehlungen, kann- Kinder und Zurückstellungen . . . . .	108
8.3	Arbeitsbericht EVES . . . . .	108
8.4	Untersuchung von Inckemann . . . . .	109
<b>Teil III</b>		
<b>9.</b>	<b>Ergänzende Untersuchung</b> . . . . .	110
9.1	Unterteilung der Kinder mit türkischer Muttersprache nach ihren Sprachkenntnissen . . . . .	110
9.2	Der Gruppentest von Barth (GEB-K/S) . . . . .	112
9.2.1	Aufbau des Gruppentests . . . . .	114
9.2.2	Beschreibung der sechs Subtests . . . . .	114
9.3	Pilotstudie zur Durchführung des Gruppentests GEB-K/S bei Migrantenkindern mit türkischer Muttersprache . . . . .	116
9.3.1	Beschreibung der Stichprobe . . . . .	116
9.3.2	Durchführung . . . . .	117
9.3.3	Ergebnisse . . . . .	118
9.3.4	Interpretation . . . . .	119
<b>10. Resümee und Ausblick</b> . . . . .		
121		
<b>11. Literaturverzeichnis</b> . . . . .		
125		
<b>12. Webseitenverzeichnis</b> . . . . .		
129		

## Vorwort

### von Tayfun Ketele, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen



Die LAGA NRW setzt sich seit ihrer Gründung für die Chancengleichheit aller Kinder in den Schulen ein. Dieses Heft ist nicht die erste und wird auch nicht die letzte Veröffentlichung der LAGA NRW zu diesem Thema sein.

Die soziale Herkunft darf nicht der wichtigste Grund für den Schulerfolg unserer Kinder sein. Ihre geistigen Potenziale sind die Ressourcen , die wir für unsere Zukunft ausschöpfen müssen. Wir können es uns nicht leisten, auf diese Potenziale im globalen Wettbewerb zu verzichten.

Die Pisasstudien haben der Bundesrepublik gerade in dieser Beziehung ein Armutszeugnis ausgestellt. Die offensichtliche Wechselwirkung zwischen dem Schulerfolg und der soziale Herkunft von Schülern hat uns in die Position der Klassenletzen unter den an den Pisasstudien beteiligten Staaten gebracht.

Wir haben zwei wichtige Erkenntnisse durch die Pisasstudien gewonnen. Erstens: Frühe Selektion der Kinder in das gegliederte Schulsystem verhindert die Chancengleichheit, die Kinder sollten möglichst lange gemeinsam eine Schule besuchen.

Zweitens: Die Kinder müssen individuell nach ihren Stärken und Schwächen vom Kindergarten bis zum Ende ihrer Schulkarriere gefördert werden. Eine erfolgreiche individuelle Förderung setzt selbstverständlich voraus, dass die Schule die Stärken der Kinder in den Vordergrund stellt und ihre Schwächen während der Schulzeit systematisch behebt. Eine Schule, die sich an den Defiziten der Schüler orientiert, ist für die Schüler demotivierend. Es gibt nichts motivierenderes als den Erfolg. Das heißt: Die Schule sollte für die Kinder, und nicht die Kinder für die Schule, da sein. Die Idee der selbstständigen Schule wird sich nach diesem Grundsatz , hoffe ich, in unserer Schullandschaft weiter entwickeln.

che. Man sollte nicht vergessen: Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung macht die schriftliche Beherrschung mehrerer Sprachen wichtiger. Zwei- und Mehrsprachigkeit garantieren zukunftsträglichen Arbeitsplätze. Es ist einfach effektiver die natürliche Mehrsprachigkeit auszubauen, anstatt sie zu verschütten und damit eine große Sprachkompetenz dieser Kinder zu verhindern.

Wenn der Elternwille wirklich in der Schule etwas zu bedeuten hat, müssen die 80.000 Unterschriften für die Förderung der Muttersprache in den Schulen, die die LAGA-NRW gesammelt hat, ein viel größeres Echo in der Politik finden

Die vorliegende Arbeit belegt noch einmal, wie wichtig die Berücksichtigung der elementaren Sprachkompetenzen im Sprachlernprozess für die Weiterbildung der elementaren Sprachkompetenzen im Sprachlernprozess für die Weiterbildung der Unterrichtsprache ist.

*Tayfun Kellek*

In diesem Zusammenhang gewinnt die natürliche Mehrsprachigkeit der Kinder aus Migrantenfamilien an großer Bedeutung. Die Familiensprache ist in der Regel für die Migrantenkinder nicht die deutsche Sprache. Diese Realität zu ignorieren hat dem Schulerfolg dieser Kinder in den letzten Jahrzehnten sehr geschadet. Das wichtigste Element der individuellen Förderung dieser Kinder in den Schulen ist die Muttersprache, die auch in den Sprachlernprozess der deutschen Sprache einbezogen werden muss.

Die Sprachkompetenz ist eine Ganzheit. Deren Fundament, die Muttersprache, die eigentlich als der Schlüssel für den Schulerfolg der Kinder gilt, in der Sprachvermittlung außer acht zu lassen führt zu unvollkommener Sprachfähigkeit vor allem in der Schriftsprache.

Wer sich mit diesem Themenbereich ernsthaft befasst oder persönliche Erfahrungen gesammelt hat, bestätigt eindeutig die Bedeutung der Förderung der Familiensprache für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch.

Unter dem Titel „Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern“ fand am 9.5.2003 im Landtag NRW eine öffentliche Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten, statt, die ebenfalls von der LAGA NRW veröffentlicht wurde. In hochinteressanten Beiträgen brachten 12 namhafte Experten ihre Argumente vor und unterstrichen diese These ganz deutlich.

Die Migranten können deshalb um so weniger verstehen, dass die natürliche Mehrsprachigkeit ihrer Kinder nicht ausreichend Berücksichtigung in den Schulen findet, und die jeweilige Muttersprache nicht anstatt Englisch in der Grundschule oder der späteren Fremdsprache in der Sekundarstufe als anerkanntes Fach unterrichtet wird.

Sie können auch nicht verstehen, warum die Möglichkeiten der zweisprachigen Alphabetisierung für das Erlernen der deutschen Sprache in der ersten Klasse der Grundschule nicht ausgenutzt werden. Warum kann man nicht verstärkt zweisprachige Grundschulen mit den Muttersprachen der Migrantenkinder einrichten?

Wir müssen diese Fragen immer wieder stellen, weil der Schulerfolg dieser Kinder zum großen Teil von diesen Voraussetzungen abhängen wird.

Zweidrittel der Menschheit bedienen sich im Alltag mehr als einer Spra-

## Vorwort von

## Prof. Gabriele Gloger-Tippelt

Lesen und Schreiben stellen zentrale Kulturtechniken dar, über die weitere Prozesse der Informationsverarbeitung und letztlich die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden.

Seit den Ergebnissen der PISA-Studien wird über die schulische Benachteiligung, vor allem hinsichtlich der Lesekompetenz, von Kindern aus Migrantenfamilien in Deutschland viel diskutiert. Zur genaueren Beurteilung der Hintergründe und zur Planung von Fördermöglichkeiten für Kinder mit wenig Sprachpraxis im Deutschen fehlen Bedingungsanalysen für einzelne Sprachgruppen. Ganz besonders fehlen theoretisch begründete empirische Untersuchungen.

Hierzu leistet die Diplomarbeit von Halide Özkurt und Sevim Akkus einen eigenständigen Beitrag. Die Arbeit gibt einen Überblick über Leserechtschreibschwäche bei Grundschulkindern mit dem Schwerpunkt auf dem neuen Konzept der phonologischen Bewusstheit und deren Fördermöglichkeit. Der zweite Teil befasst sich mit der Leserechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Kindern türkischer Herkunft. Im dritten Teil erproben die Verfasserinnen in einer Pilotstudie eine eigene türkische Übersetzung von Untertests eines Gruppentests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit. Damit betreten sie Neuland und zeigen gleichzeitig auf, in welche Richtung vertiefte empirische Studien durchgeführt werden müssen.

Ich freue mich, dass diese Diplomarbeit aus Anregungen der Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Heinrich Heine-Universität Düsseldorf entstanden ist und wünsche der Arbeit Resonanz und große Verbreitung. Weiter ist zu hoffen, dass den ersten Ideen von Sevim Akkus und Halide Özkurt zum Vergleich von Vorläufern der Sprachkompetenz türkischer und deutscher Kinder weitere empirische Studien folgen.

*Gabriele Gloger-Tippelt, Professorin für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*

## Vorwort der Verfasserinnen

Beginnend möchten wir der LAGA-NRW unseren Dank aussprechen, die es ermöglicht hat, unsere Arbeit in ihrer Reihe zu veröffentlichen. Somit haben wir die Möglichkeit, das Anliegen unserer Diplomarbeit in einem größeren Spektrum zu vermitteln, nämlich die Schulsituation der Migrantenkinder zu thematisieren. Deshalb haben wir die Frage aufgegriffen, inwieweit die Leserechtschreibfähigkeiten speziell bei Migrantekindern entwickelt sind. Durch diese Veröffentlichung können die Grundlagen der Thematik „Leserechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund“ an ein breites Publikum bekannt gemacht werden.

Zusätzlich möchten wir unseren Familien für die Unterstützung während unserer Diplomarbeitshase ganz herzlich danken.

Weiterhin danken wir dem türkischen Kulturverein in Krefeld, der uns die Räumlichkeiten für die Durchführung der Pilot-Studie zur Verfügung gestellt hat. Außerdem danken wir allen Eltern, die ihre Kinder uns anvertraut und uns diese Möglichkeit gegeben haben. Zusätzlich möchten wir Mutter und Emine für die nette Beihilfe während der Durchführung unserer Studie dank sagen, die liebevoll mit uns die Kinder betreut haben.

*Tesekkürleri (Danke schön)*

Unser Dank gilt ebenfalls Herrn Dr. Karlheinz Barth, der uns die Materialien für die Pilot-Studie zur Verfügung gestellt hat, denn wir hätten ohne das Testmanual den Gruppentest nicht durchführen können, also nochmals *Tesekkürler ...*

Anschließend gilt unser besonderer Dank Frau Prof. Dr. Gloger-Tippelt, die unsere Arbeit durch ihre wertvollen Hinweise, Anregungen und Stellungnahmen unterstützt hat.

*Vielen Herzlichen Dank!!*

*Moers/Krefeld, Januar 2005*

*Sevim Akkup & Halide Özkurt*



Das Thema unserer Diplomarbeit lautet: "Lesen- Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund". Wir möchten der Fragestellung nachgehen, wie die Bedingungen für die Lesen- Rechtschreibfertigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund aussehen und ob sie die gleichen Voraussetzungen dazu erfüllen oder nicht. Wir stellen die These auf, dass bei diesen Kindern die Lesen- Rechtschreibfertigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Deutsch sich nicht adäquat entwickeln können. Daher wird zudem die Frage gestellt, inwieweit die phonologischen Fertigkeiten der Migrantenkinder in der Muttersprache oder in der Zweitsprache Deutsch ausgeprägt sind.

Wir haben uns für dieses Thema entschieden, da wir selbst aus Migrantenfamilien stammen und hier zur Schule gegangen sind. In unserer Studienzeit haben wir beide viel Zeit zusammen verbracht. Dabei haben wir viele Parallelen zwischen uns gefunden, die wir oft miteinander diskutiert haben. Meistens war das Thema die Erziehung der Migrantenkinder und deren Probleme bei der Integration in die deutsche Gesellschaft. Einige dieser Schwierigkeiten wie beispielsweise Sprachprobleme haben wir selbst in unserer Schulzeit erlebt. Es gibt Kinder, die durch solche Sprachschwierigkeiten in ihren gesamten Schulleistungen und teilweise sogar in ihrer Identität negativ betroffen sind. Wir hatten zum Glück unsere Familien, die uns bei Schwierigkeiten unterstützten und gefördert haben. Jedoch ist dies nicht immer der Fall. Kinder mit Migrationshintergrund haben oft Lernschwierigkeiten in der Schule. Diese Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Deutschland haben sich in der PISA-Studie deutlich gezeigt. Daher wurden viele Programme und Konzepte erarbeitet, um den betroffenen Kindern bei ihren schulischen Schwierigkeiten zu helfen. Jedoch gibt es noch ganz erhebliche Lücken im Bereich der Förderung von Kindern. Die Maßnahmen reichen von Sprachförderkursen für Migrantenkinder im Vorschulalter bis hin zu Förderunterricht in den Nachmittagsstunden in den Schulen. Wir selbst haben in einer Grundschule in Kempen drei Jahre lang Sprachförderunterricht für Migrantenkinder geleitet und diese Problematik noch näher kennen gelernt. Nebenbei versuchten wir auch türkischen Kindern Nachhilfunterricht zu erteilen. Dabei wurde uns klar,

dass Kinder nicht nur im sprachlichen Bereich Defizite aufzeigten, sondern auch häufig Probleme beim Lesen und Schreiben hatten. Die einzige Lösung bei der Nachhilfe bestand darin, mit den Kindern die Diktate vorher zu üben, oder mit ihnen öfters aus den Arbeitsbüchern zu lesen und als Hausaufgabe etwas zum Lesen aufzugeben. Leider war dies nicht so erfolgversprechend. Die Kinder waren erstens sehr wenig motiviert durch die Misserfolgslebnisse in der Schule und zweitens hatten sie Verständnisprobleme in der deutschen Sprache. Wenn sie etwas vorlesen oder erzählen sollten, konnten sie dies nicht. Das Schreiben einer Inhaltsangabe war ihnen ebenfalls nicht möglich. Die Ursachen lagen aber nicht nur in den Sprachproblemen. Denn unter den Kindern mit Migrationshintergrund, die wir während der Nachhilfe begleitet haben, waren auch neu eingeschulte Kinder, die große Schwierigkeiten beim Erlernen des Alphabets hatten. Zum Zeitpunkt der Nachhilfe haben wir beispielsweise eine Erstklässlerin gefragt, was ein "Reim" sei, und ob sie "reimen" könne. Dies hat sie leider kaum verstanden. Es gibt viele Migrantenkinder, die schon zu Beginn der Schulzeit ihre Schwierigkeiten haben, die erwarteten Aufgaben richtig zu lösen. Diese Erfahrungen bilden den Hintergrund für unsere Diplomarbeit. Wir wollten wissen, was die Gründe dafür sind, dass Kinder schon am Anfang der Schule Probleme beim Erlernen der Schrift und bei der Rechtschreibung haben. So entstand das Interesse dem Phänomen der "Lesen- Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund" genauer auf den Grund zu gehen.

Im ersten Teil werden wir daher die Lesen-Rechtschreibschwäche (LRS) allgemein behandeln. Die Definitionen und die historische Forschungsentwicklung werden in diesem Teil ausführlich bearbeitet. Danach werden die einzelnen Ansätze zur Ursachenerklärung beschrieben. Die Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens sind ebenfalls erläutert. Darauf folgend werden die Modelle des Schriftspracherwerbs im dritten Kapitel erwähnt, um die einzelnen Prozesse beim Schreiben- und Lesenlernen kennen zu lernen. Dann wird auf die Wichtigkeit der "Phonologischen Bewusstheit" im nächsten Kapitel Bezug genommen. Die phonologische Bewusstheit dient als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb. Kinder, die im Vorschulalter Defizite im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigen, haben auch Schwierigkeiten beim Lesen

Sprache, den Mutter- und Zweitspracherwerb und die Sprachförderung näher beschreiben. Es wird diskutiert, inwiefern Migrantenkinder von der Leseschreibschwäche wegen mangelnder Sprachkenntnisse öfter betroffen sind als Kinder mit deutscher Muttersprache. Die Kinder erlernen das Lesen und Rechtschreiben im Deutschen, da sie auch in eine deutsche Schule gehen und dort alle Fächer auf Deutsch gelehrt werden. Die Probleme beim Erlernen der Schriftsprache bei den Migrantenkindern entstehen somit schon am Anfang der Alphabetisierungsphase. Viele Kinder können aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse die Lehrperson nicht verstehen. Da die Lehrperson nicht verstanden wird, werden die Inhalte des Unterrichts nicht wahrgenommen. Die betroffenen Kinder sehen die Buchstaben, hören die Laute, sprechen sie auch nach, aber verstehen den Zusammenhang nicht. Sie verstehen beispielsweise nicht, welche Aufgabe die Lehrerin ihnen zuteilt und was die Lehrerin von ihnen erwartet. Dies hat zur Folge, dass diese Kinder das Gefühl bekommen, den Erwartungen nicht gerecht zu werden und sie attribuieren, erfolglos in der Schule zu sein, weil sie die Aufgaben nicht erfüllen können. Diese Misserfolgsmotivierung kann sich auf das künftige Schulleben dieser Kinder auswirken und in den anderen Schulfächern im negativen Sinne bemerkbar machen.

Viele Belege sprechen dafür, dass der Mangel an Sprachkenntnissen ein Grund für die Probleme der Migrantenkinder ist. Also weisen wir auf die Bedeutung der Mutter- und Zweitsprachförderung hin, da nach empirischen Studien eine Zweitsprache ohne die Basis der Muttersprachkenntnisse nicht vollständig erlernt werden kann. Eine stabile Muttersprache der Migrantenkinder dient nicht nur dem erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache, sondern fördert darüber hinaus auch ihre psychische und soziokulturelle Entwicklung.

Wir nehmen an, dass die Migrantenkinder die Schriftsprache über eine Sprache erlernen, in der sie sich noch gar nicht „fit“ fühlen, in diesem Falle in der deutschen Sprache. Das heißt, sie lernen die deutsche Sprache und die Schriftsprache gleichzeitig, was bei den Kindern aber zu einer doppelten Belastung beim Lernen führt. Dadurch können Kinder sowohl die deutsche Sprache, als auch die Schriftsprache nicht gut beherrschen. Um dies zu vermeiden, sollten den Kindern entweder ab dem dritten Lebensjahr mit einer Mutter- und Zweitsprachförderung (auch zum Zwecke eines guten Leserechtschreibers-

und Schreiben lernen in der Schule. Zu dieser These werden Untersuchungen dargestellt und die Bedeutung des Konzepts der phonologischen Bewusstheit hervorgehoben. Außerdem werden Verfahren dargestellt, welche zur Früherkennung der lese-rechtschreibschwachen Kinder dienen, um den aus diesen Screening-Verfahren ermittelten „Risikokindern“ eine entsprechende Förderung zu bieten. Zu diesen „Risikokindern“ gehören meist auch Migrantenkinder, die wegen mangelnder Sprachkenntnisse schlechte phonologische Informationen verarbeitet werden können.

Im zweiten Teil werden wir uns mit dem Phänomen Leserechtschreibschwäche bei Migrantenkindern beschäftigen und Zusammenhänge mit dem ersten Teil aufgeführten Ansätzen darstellen. Insbesondere werden wir die Besonderheiten der lese-rechtschreibschwachen Migrantenkinder darstellen. Zunächst werden die familiären und sozialen Hintergründe der Migrantenkinder thematisiert. Dazu gehören: das Bildungsniveau der Eltern, Geschwisterzahl, Motivation der Kinder durch die Eltern, Bildungsziele der Eltern für ihre Kinder, die Wohnlage und Migrantenanteil im Wohngebiet beziehungsweise in den Schulen und Kindergärten. Außerdem ist es sehr wichtig zu wissen, wie die Sprachkenntnisse der Eltern sind, sowohl in der eigenen Sprache als auch im Deutschen.

Dieser Abschnitt soll zeigen, inwiefern die sozialen, psychologischen und pädagogischen Bedingungen möglicherweise nachteilig für den Schriftspracherwerb bei den Migrantenkindern sind. Daraus werden wir Zusammenhänge zwischen der Leserechtschreibschwäche und der Milleuthetheorie suchen, denn in vielen Untersuchungen wurden Umweltbedingungen zur Erklärung des schulischen Erfolgs herangezogen.

Nicht nur das familiäre und soziale Umfeld spielt bei dem Prozess des Leserechtschreiberebens bei Migrantenkindern eine wichtige Rolle, sondern auch andere Einflussfaktoren wie beispielsweise die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder. Solche Einflussfaktoren werden im nächsten Kapitel näher beschrieben und mit den angeführten Ansätzen in Verbindung gebracht.

Nachdem wir die familiären Hintergründe dargestellt haben, zeigen wir den Zusammenhang zwischen Sprachfertigkeiten und Leserechtschreibertigkeiten auf. Dafür erläutern wir einige Grundlagen und Definitionen über den Zweitspracherwerb. Bezüglich dessen wollen wir die Entwicklung von

## 1. Definition und Forschungsentwicklung

### 1.1 Definition

In der Fachliteratur werden viele verschiedene Begriffe wie „Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibschwäche“, „umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche“ oder auch „Teilleistungschwäche“ gebraucht. In diesem Teil werden wir diese unterschiedlichen Begriffe definieren. Da in der Forschung die Begriffswahl sich oft gewechselt hat, werden wir die meist gebrauchten Begriffe näher erläutern.

#### 1.1.1 Legasthenie

Der Begriff Legasthenie stammt aus dem lateinischen Wort *legere* (lesen) und aus dem griechischen *asthenes* (schwach). Mit einer Leseschwäche ist zumeist auch eine Rechtschreibschwäche verbunden. Daher spricht man im deutschen Sprachraum auch von der Lese-Rechtschreibschwäche. Für den Bundesverband für Legasthenie gilt Legasthenie als die Bezeichnung für Schwächen beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, die weder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung, noch auf unzulänglichen Unterricht zurückgeführt werden können.

Offt wird sie auch als „umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche“ bzw. „isolierte Lese-Rechtschreibschwäche“ bezeichnet und mit LRS abgekürzt. Dies kann jedoch zu Verwirrungen führen, da man auch von einer „Allgemeinen Lese-Rechtschreibschwäche“ ausgehen kann, die unter anderem auch durch eine Minderbeugung, organische Behinderung oder psychischer Erkrankung entstehen kann. Bei einer Legasthenie ist die Intelligenz der betroffenen Kinder normal bis überdurchschnittlich, während die Lese-Rechtschreibfertigkeit unter dem Durchschnitt liegt. Diese klassische Definition der Legasthenie ist eine an die Entwicklung der Hirnfunktionen gebundene zentralnervöse Störung.

Kennzeichnend für die Legasthenie ist also die durchschnittliche oder oft überdurchschnittliche Intelligenz und eine Diskrepanz der Leistungen beim Le-

wers) ermöglicht werden. Als Alternative müssten diese zuerst in der eigenen Muttersprache alphabetisiert werden und gleichzeitig eine Zweitsprachförderung erhalten.

Die Sprachkenntnisse sehen wir als Vorläufermerkmal oder als Voraussetzung für Fertigkeiten und Fähigkeiten im ganzen Leistungsbereich der Migrantenkinder. Daher wollen wir auf die Wichtigkeit der Mutter- und Zweitsprachförderung in diesem Teil hinweisen. Denn durch die Sprachförderung sollen auch die Migrantenkinder die gleichen Einstiegsbedingungen bekommen, wie die anderen Kinder.

Um zu überprüfen, ob diese Kinder auch LRS in der eigenen Muttersprache haben, sollten die Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit auch in der jeweiligen Sprache durchgeführt werden. So kann man sehen, ob die Kinder aufgrund anderer Ursachen von LRS betroffen sind oder Defizite in der phonologischen Bewusstheit in der Muttersprache aufzeigen.

Demzufolge haben wir im dritten Teil eine Pilotstudie mit dem „Gruppen-test zur Erfassung phonologischer Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (GEB K/S)“ durchgeführt. Dieses Screening der phonologischen Bewusstheit haben wir bei acht Vorschulkindern und Schulanfängern mit türkischer Muttersprache durchgeführt. Der Test wird in diesem Teil inhaltlich eingehend beschrieben. Er beinhaltet Aufgaben in deutscher Sprache zur Erfassung der phonologischen Fähigkeiten. Um unsere Fragestellung überprüfen zu können, haben wir selbst ähnliche Aufgaben in türkischer Sprache ausgearbeitet und dem Screening zusätzlich ergänzt. Dann wurden diese in beiden Sprachen mit den Kindern durchgeführt. Es sollte sich zeigen, ob Kinder mit türkischer Muttersprache bei den deutschen Aufgaben oder bei den Aufgaben in der Muttersprache bessere Ergebnisse erzielen. Inwieweit diese Kinder in der Muttersprache die phonologische Bewusstheit entwickelt haben und ob sie gleiche Testergebnisse wie bei den deutschen Testaufgaben aufweisen, wird in diesem Teil detailliert dargestellt.

Zum Schluss fassen wir die theoretischen und praktischen Erklärungen zu unserem Thema „Lese-Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund“ zusammen und erläutern in einem Ausblick die Forschungslücken bezüglich des Phänomens bei Migrantenkindern.

sen und Schreiben zu den übrigen Lernleistungen (Barth 1999<sup>1</sup>). Dies formuliert Scheerer-Neumann auch in seiner Definition. Nach Scheerer-Neumann liegt eine Legasthenie vor, „wenn eine Missverhältnis zwischen unterschiedlichen Leserechtschreibleistungen bei zumindest durchschnittlichen übrigen Schulleistungen und normaler Intelligenz besteht“ (Scheerer-Neumann 1979).

Die von Astrid Kopp-Duller im Jahre 1995 geprägte Definition besagt auch, dass ein legasthener Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, seine Umwelt differenziert anders wahrnimmt und seine Aufmerksamkeit nachlässt, wenn er auf Symbole, wie Buchstaben oder Zahlen trifft, da er sie durch seine differenzierten Teilleistungen anders empfindet, als nicht legasthene Menschen. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens.

### 1.1.2 Leserechtschreibschwäche

Eine allgemeine Leserechtschreibschwäche bezeichnet als Oberbegriff alle Formen von Problemen beim Lesen und Rechtschreiben, auch wenn sie beispielsweise durch Minderebegabung, organische Behinderung oder psychischer Erkrankung entstehen.

Sie steht für jede Form von Schwierigkeiten bei der Aneignung der Fähigkeit, Schrift lesend und schreibend kompetent zu gebrauchen (Beckenbach 1998).

Nach dem internationalen Klassifikationschema psychischer Störungen ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist die Leserechtschreibschwäche als eine diagnostisch anerkannte Entwicklungs- bzw. Teilleistungsstörung schulischer Fertigkeiten unter F 81.0 und F 81.1 verzeichnet. Es wird als eine umschriebene Schwäche im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens erklärt, die bei durchschnittlich intelligenten und normal unterrichteten Schülern beobachtet wird, ohne dass eine Sinnesstörung, neurologische Er-

<sup>1</sup> Barth, K. (1999). Zur Prophylaxe von Leserechtschreibstörungen: Zeitliche Verarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit phonologischer Bewußtheit und der Entwicklung von Leserechtschreibkompetenz. Inaugural – Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades an der Universität Dortmund und Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation.

krankung oder soziale Deprivation<sup>2</sup> besteht. Dabei wird zwischen der kombinierten Leserechtschreibschwäche und der isolierten Rechtschreibstörung unterschieden.

Die Schwierigkeiten fallen hauptsächlich in den ersten Stadien des Erlernens der Buchstaben-Laut-Beziehungen zur kognitiven Belastung. Ähnlichkeiten einiger Buchstaben werden von diesen Kindern oft verwechselt. Besonders haben die Kinder Schwierigkeiten in den Anfangsphasen, wobei sie die durch Buchstaben abgebildeten Laute beim Lesen zusammenlauten sollen. Das heißt, eine Lautsynthese fällt diesen Kindern sehr schwer. Hieron wird das „Erlernen“ unbekannter Wörter bzw. das „lauternde“ Lesen betroffen (Petermann 2000).

### 1.1.3 Die umschriebene Leserechtschreibschwäche

Die umschriebene Leserechtschreibschwäche wird genauso wie die klassische Legasthenie verstanden. Dabei sind die Schwächen an die Entwicklung von Hirnfunktionen gebunden und ist als zentralnervös begründete Teilleistungschwäche zu verstehen. Da aber diese Form der Leserechtschreibschwäche unterschiedliche Erscheinungsformen hat, wird von einer individuell ausgeprägten Teilfunktionschwäche ausgegangen. Die umschriebene Leserechtschreibschwäche kann auch in wechselnden Kombinationen mit anderen Teilleistungschwächen früherer Entwicklungsphasen vorliegen, denen sogar die Ursache zugeschrieben werden kann. So können beispielsweise frühere Sprachentwicklungsstörungen des Kindes die Ursache sein (Petermann 2000).

Kinder mit einer umschriebenen Leserechtschreibschwäche leiden also unter bestimmten Einzelstörungen zentraler Funktionen oder auch Teilleistungsschwächen. Bei der Diagnose dieser Störungen wird es einfacher, Beziehungen zwischen Leserechtschreibschwäche und anderen Teilleistungs-

<sup>2</sup> schwächen empirisch festzustellen (Beckenbach 1998).

<sup>2</sup> Entzug von Liebe oder anderen psychischen Grundbedürfnissen

**1.1.4 Teilleistungsschwächen**

Teilleistungsschwächen sind diagnostisch isolierbare, umschriebene Minderleistungen bei einer normalen und altersgemäßen Entwicklung. Diese Minderleistungen betreffen die spezifischen Funktionen des menschlichen Erlebens, Handelns, Wahrnehmens und des Denkens zur Bewältigung einer Aufgabe.

Teilleistungsschwächen sind bei den internationalen Klassifikationsschemata als umschriebene Entwicklungsstörungen beschreiben. Ursächlich wird dafür eine leichte frühkindliche Hirnschädigung und eine erbliche Störung angesehen.

Man kann Teilleistungsschwächen als einzelne Glieder oder Faktoren innerhalb eines größeren funktionalen Systems ansehen, das zur Bewältigung von bestimmten, komplexen Aufgaben erforderlich ist (Beckenbach 1998).

Enger definiert sind diese als umfassende Störungsbilder, wie beispielsweise "Hyperkinetisches Syndrom" oder ähnliche Störungsbilder, zu erklären. Es ist ein funktionales System, bei dem zwischen einzelnen psychischen Funktionen und deren "Hirnorganische Korrelaten", ein Zusammenhang besteht. Beim Lesenlernen werden beispielsweise Anforderungen vorausgesetzt, die abhängig von ganz bestimmten Strukturen des Zentralnervensystems sind.

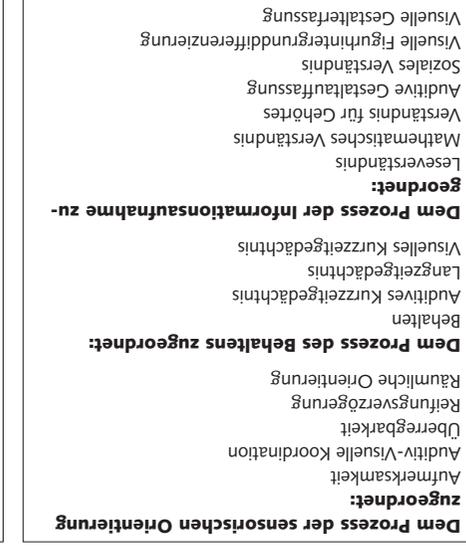
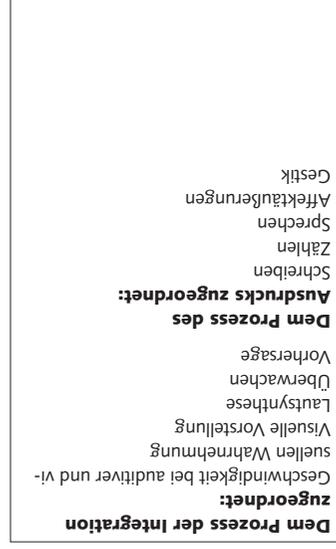


Abbildung 1 : Auflistung der identifizierten Teilleistungsschwächen nach Busch & Waugh 1971 (vgl. Beckenbach, 1998)



Probleme bei diesem System können zur Folge haben, die Leistungen des Lernens zu beeinträchtigen (Beckenbach 1998).

Zusammenfassend heißt es also, dass Kinder mit "umschriebener" Leseschreibstörung somit unter bestimmten Einzelstörungen zentraler Funktionen oder auch Teilleistungsschwächen leiden.

**1. 2. Historische Forschungsentwicklung**

Dieses Kapitel beinhaltet einen Überblick über die historische Forschungsentwicklung der Leseschreibschwäche. Außerdem wird hier verdeutlicht, wie sich die Forschungen im Bezug auf die Begriffsnutzung entwickelt haben.

**1.2.1 Begriffsgeschichtliche Anmerkungen**

Die Erforschung der Leseschreibschwäche ging zunächst von Medizinern aus. Sie befassten sich mit diesem Phänomen aufgrund der Unfähigkeit mancher Kinder beim Erlernen des Lesens und des Schreibens, ohne in anderen Bereichen des kognitiven Lernens durch Defizite aufzufallen. Dieses Phänomen wurde von den Neurologen, Psychologen und Pädagogen mit den Termini wie "kongenitaler Wortblindheit", "kindlicher Wortblindheit" oder "Leseschwäche" umschrieben.

1877 bezeichnete der Neurologe Kussmaul das Phänomen im Kontext der Aphasielehre<sup>4</sup> als "Wortblindheit", um die Mängel der visuellen Wahrnehmung im Erscheinungsbild zu charakterisieren. Dieser Definition von Kussmaul schlossen sich Morgan, Kerr und Hinshelwood 1896 an. Von dem englischen Arzt Morgan wurde ein Bericht über einen normalabgebten Jugendlichen veröffentlicht, der das Lesen nicht erlernen konnte. Morgan prägte den Begriff "angeborene Wortblindheit", um diese Lernstörung von bereits bekannten Hindereffekten zu unterscheiden. Wenn das Lesen und Schreiben bereits erlernt war, aber durch Erkrankung bzw. Verletzung bestimmter Hirnregionen verloren geht, ist dies die "erworbene Wortblindheit". Sie wird als Alexie oder Agraphie bzw. Dysgraphie bezeichnet (Warnke 1990).

3 Aphasie bedeutet der Verlust des Sprachvermögens oder Sprachverständnisses infolge Erkrankungs-  
gen des Sprachzentrums.  
4 Alexien oder Agraphien sind erworbene Verluste der Leseschreibfertigkeiten.

Der Beginn der Legasthenieforschung im Rahmen der Medizin hatte die weiteren Forschungen entscheidend geprägt, sodass die Krankheitsbegriffe in der Folgezeit auch von Pädagogen und Psychologen übernommen wurden. Der Begriff „Legasthenie“ wurde 1916 zum ersten Mal von dem Mediziner und Psychiater Ranschburg eingeführt, wobei er die Lese- Rechtschreib- schwäche bei Schulkindern untersuchte. Er unterschied zwischen „Legasthenie“ und „infantiler, optischer Lesounfähigkeit oder Alexie“. Nach Ranschburg tritt die „eigentliche infantile Leseblindheit“ bei intellektuell normal entwickelten Kindern auf, die aber sehr selten vorkam. Im Gegensatz dazu ist die „eigentliche Lese- Rechtschreibschwäche“ mit einem allgemein schlechten Schulfortschritt gekoppelt. Er bemühte sich 1928 als einer der ersten, dem Phänomen der „Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters“ eine umfassendere Arbeit zu widmen. Im Zuge seiner Forschungen kam Ranschburg allerdings zur Erkenntnis, dass diese „Störung“ auf einen Mangel an Intelligenz für höhere geistige Leistungen, wie Lesen und Schreiben, zurückzuführen sei. Man sprach noch immer von „partieller Idiotie“ oder „partiellem Intelligenzdefekt“. Eine falsche Diagnose, die jahrzehntelang bis zum heutigen Zeitpunkt, nachhaltige Auswirkungen für betroffene Schüler zur Folge hat. Ein Schicksal in Sonderschulen war besiegt, obwohl diese Schüler aufgrund ihrer Fähigkeiten und ihrer durchschnittlichen, sehr oft auch überdurchschnittlichen Intelligenz in einem anderen Schultyp besser aufgehoben gewesen wären.

In den 30er Jahren einigte man sich bezüglich der Terminologie auf die Bezeichnungen:

- ▶ ‚Dyslexie‘, was die Störung des Lesens und Schreibens bezeichnet
- ▶ Dyskalkulie, was die Störung des Rechnens darstellt
- ▶ Dysphasie, was die Störung der Sprachfähigkeit bedeutet

Statt Legasthenie wird in anderen Ländern wie beispielsweise in England der Begriff Dyslexie verwendet. Nach 1945 wurden die schulppsychologischen Beratungsgstellen erstmals auf die Phänomenologie der Legasthenie aufmerksam. In zahlreichen Publikationen kam es zu einer übereinstimmenden Symptombeschreibung der Dyslexie.

5 Dyslexie: griechisch, „dys“ und „lexis“ bedeutet fehlerhafte Sprache, wobei Sprache im weitesten Sinne gemeint ist.

Diese waren im Folgenden:

- ▶ Verzögerung im Erlernen des Lesens und Schreibens
- ▶ Kippen und Umstellen von Buchstaben
- ▶ Buchstabenauslassungen und Buchstabenverwechslungen
- ▶ Sprachliche Speicherschwäche
- ▶ Abweichungen von der Rechtsdominanz
- ▶ Sprachentwicklungsverzögerungen und Probleme bei der Lautdifferenzierung
- ▶ allgemeine Risikofaktoren
- ▶ familiäre Häufung der Probleme

Die ersten bahnbrechenden Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum sind den Psychologen Linder, Schenk-Danzinger und kirchhoff zuzuschreiben. Im Jahre 1951 gab die Psychologin Maria Linder der Legasthenieforschung neue Impulse. Sie bezeichnete die Legasthenie als eine spezielle Schwäche im Lese- und Rechtschreibvererb, wobei sich ihre Definition endlich Legastheniker vom Stigma des Sonderschülers befreite, die sie aufgrund von Untersuchungen bezüglich der Intelligenz von Schülern mit Leseschwäche formulierte:

*„Unter Legasthenie verstehen wir eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbstständigen, orthografischen Schreibens) bei sonst intakter oder relativ guter Intelligenz“ (Schaeerer-Neumann 1979, Schneider 1980, Schenk-Danziger 1991, Graf 1994).*

Die Legasthenie wurde von der Psychologin Linder eindeutig als Teilleistungschwäche identifiziert. Somit hatte sie mit dem gängigen Vorurteil aufgeräumt, dass Schüler mit Leseschwierigkeiten an einem Intelligenzdefizit leiden. Mit ihren Forschungen wurde die Legasthenie von allgemeiner Lernschwäche unterschieden und abgegrenzt.

In den siebziger Jahren zählte die Analyse des Lese- und Schreibprozesses zu einem der intensiv bearbeiteten Gebiete der kognitiven Psychologie. Die Phänomenologie der Legasthenie wurde in diesen Jahren um den Terminus Lernstörung, zusätzlich zum Terminus Teilleistungsschwäche erweitert.

Schenk-Danzinger, die dieser Problematik ein umfassendes „Handbuch der Legasthenie im Kindesalter“ widmete, prägte den Begriff Legasthenie im deutschen Sprachraum. Sie differenziert zwischen zwei Arten der Legasthenie:

1. Die literale Legasthenie, eine sehr seltene Schwerstform der Legasthenie der Gesamtbevölkerung betroffen sind.

Ein wichtiges Anliegen war ihr eine Einbindung der Ergebnisse von Psychologin Edith Klauen, die gemeinsam mit anderen Autoren viele Therapiefälle näher untersuchte.

Der Haupt schwerpunkt ihrer Forschungsarbeiten kann als vorwiegend symptomorientiert angesehen werden. Ferner setzte sie sich mit der von Valtin aufgeworfenen Frage der Milieuabhängigkeit bezüglich Legasthenie auseinander. Ein wesentlicher zu beachtender Aspekt, denn durch die Reihenuntersuchungen von unqualifizierten Personen wurde um 1970 folgender Trugschluss gezogen:

Probleme im Erlernen der Rechtschreibung seien milieuabhängig und Legasthenie sei ein Problem der Unterschicht. Man hatte es jedoch verabsäumt auch Lesetests durchzuführen.

Die Unterteilung der Lese-Rechtschreibschwäche in die Legasthenie (spezielle LRS) und LRS geht auf Hans Grisseman zurück. Eine graphische Darstellung der Arten und Formen der Legasthenie hat 1974 Grisseman in seinem Buch „Legasthenie und Rechenleistungen“ sehr übersichtlich definiert.

Mitte der siebziger Jahre hatte die Legasthenieforschung einen „Knick“ erlebt und ein unruhliches Ende genommen. Denn es folgte eine massive Kritik an den Forschungsmethoden und den der Forschung und der Behandlung von Legasthenie zugrundeliegenden Konzeption ein.

Durch diese von Sirch (1975) und Schlee (1978) in Deutschland ausgelöste Anti-Legasthenie-Bewegung, entstand ein bis heute nicht wieder gut zu machender Schaden in der Erforschung und der gesellschaftlichen Aufarbeitung des Legastheniephänomens.

Sirch sah als Ursache der Legasthenie nur eine fehlende didaktische Grundlage der Methode des Lesen- und Schreibenlernens. Schlee forderte sogar eine Einstellung der Legasthenieforschung. Dadurch kam es zu katastrophalen Folgen für so manche betroffene Kinder.

Als Folge dieser Kritik wurde anstelle des Begriffs der Legasthenie der Begriff der umschriebenen Lese-Rechtschreibschwäche verwendet. Nach Warn-

ke wird der Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche auf Kirchof (1964) zurückgeführt, wobei der Begriff der umschriebenen (bzw. isolierten) Lese-Rechtschreibschwäche von Remschmidt & Schmidt (1977) geprägt wurde (Warnke 1990).

Im Rahmen der Erhase der Kultusminister fanden sich auch zur diesen Zeiten den Forschungen entsprechende Definitionen, in denen Legasthenie von Lese-Rechtschreibschwäche abgegrenzt wurde. So hieß es in dem Erlass vom 24. August 1972 für das Land Niedersachsen folgendermaßen:

„Zahlreiche Schüler scheitern in der Grundschule an einer isolierten Lese- und Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie. Lese-Rechtschreibschwäche ist die Schwäche im Lesen und Rechtschreiben bei allen Intelligenzgraden, Legasthenie eine Lese-Rechtschreibschwäche bei mindestens durchschnittlicher Intelligenz“ (Scheerer-Neumann 1979).

In dem Erlass für das Land Nordrhein-Westfalen wurde sogar der Begriff „Legasthenie“ vermieden.

„Unter Schülern, bei denen Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens, insbesondere des Rechtschreibens auftreten, gibt es einzelne, die eine ausgeprägte und auf diesen Bereich begrenzte Lernschwäche zeigen. Sie fällt aus dem Rahmen der sonstigen schulischen Leistungen des Schülers, die durchschnittlich oder sogar gut sein können. Da es sich um eine nur partielle Lernschwäche handelt, hat sie allein keine Sonderschulbedürftigkeit eines Schülers zur Folge“ (Erlass vom 04.10.1973, vgl. Scheerer-Neumann 1979, S.22).

## 1.2.2 Umorientierung in der Forschung bis heute

Nach der massiv kritisierten Forschung der siebziger Jahre wurde die Legasthenie auf die Erforschung des Schriftspracherwerbs gelenkt. Unter kognitiven Informationsverarbeitungsmodellen wurden zahlreiche Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs herausgearbeitet. So wurde die Einschulung der Kinder nicht als „Stunde Null“ des Schriftspracherwerbs angesehen, da die einzelnen Stufen von ersten Schriftverfahren bis zu dessen kompetenter Nutzung konzipiert und dargestellt wurden.

Seit der achtziger Jahre wurden die Forschungen zum größten Teil auf die Psycholinguistik, Entwicklungspsychologie oder auf die Theorien der Informati-

onsverarbeitung gestützt. Vor allem aber durch die Forschungsansätze der kognitiven Informationsverarbeitungsmodelle wurde versucht, die Les- und Schreibentwicklung von Kindern aufgabenanalytisch genauer zu beschreiben und in Funktionsmodellen darzustellen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, Barth 1999). Mit diesen kognitiven Informationsverarbeitungsmodellen entstandene Prozessmodelle, wurden die einzelnen Les- und Schreibstufen deutlich erkannt. Somit wurde klargestellt, dass Kinder schon vor dem Schuleintritt Vorformen des Schriftspracherwerbs entwickelten. Zudem waren Wahrnehmungsprozesse wie sprachlich akustische Verarbeitungsprozesse von großer Bedeutung (Küspert 1997, Barth 1999).

Auch die Legasthenie Therapeutin Edith-Maria Soremba setzte Schwerpunktzentren in einem "Frühherkennen und Frühbehandeln von unzureichenden Leselernvoraussetzungen im Anfangsunterricht" (1986/93). Sie forderte eine genaueste Beobachtung sämtlicher Kinder während des gesamten Erstunterrichts, da sich ihrer Meinung nach sehr früh optisch in den entsprechenden Beobachtungsrubriken Häufungen abzeichnen, die auf eine spezielle Leserechtschreibschwäche hinweisen.

Die Psychologin Klauen betonte, dass sich manche Kinder bei Schuleintritt in einem Entwicklungsstadium befinden, in dem die Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens noch nicht vollendet sind. Diese Entwicklungsverzögerungen manifestieren sich beispielsweise in der Problematik der Unterscheidungsschwierigkeiten von Kindern. Unabdingbare Voraussetzung für Buchstabenerekennungen seien ihrer Meinung nach

- ▶ Oben-Unten-Beziehungen
- ▶ Rechts-Linksunterscheidungen
- ▶ Symbolverständnis (Kreis, Dreieck, Rechteck)
- ▶ Längen und Mengen richtig abschätzen können
- ▶ Detailbetrachtungen genau vornehmen können

(was ist an dem Bild/ Buchstaben zu wenig/ zu viel)

Die Grundschullehrerin und Psychologin Christine Mann untersuchte in einem Forschungsprojekt die Gefahrenstellen und den Zeitpunkt, an dem Kinder dem Risiko ausgesetzt sind, eine Legasthenie zu entwickeln. Sie setzte ihren Schwerpunkt vor allem auf eine effiziente Arbeit im Unterricht im ersten Schuljahr.

Sie bot konkrete Hilfen und Anleitungen an, um den von Dyslexie betroffenen Kindern die Möglichkeit zu geben, die Gefahrenstellen erfolgreich zu überwinden und weiterhin problemlos am Schriftspracherwerb teilnehmen zu können und so dem gefährdeten Einsetzen der Sekundärproblematik, wie zum Beispiel psychische Probleme aufgrund permanenter Misserfolge, entgegenzuwirken.

Das Faktum, dass diverse Formen der Legasthenie existieren, wurde von Christine Mann in folgender Weise interpretiert und katalogisiert:

1. Die Wortbildlegasthenie
2. Die phonologische Legasthenie
3. Die Oberflächengasthenie

Während die beiden vorher erwähnten Autoren ihr Hauptmerkmal auf eine Frühherkennung beziehungsweise ein möglichst schnelles Einsetzen von Lernhilfen und Förderung legten, räumte die Psychologin Edith Klauen in ihrem Buch "Legasthenie - umschriebene Leserechtschreibstörung" einen vielschichtigen Einblick in die Komplexität des Phänomens der Legasthenie ein. Die Palette, angefangen von der Definition der Legasthenie, der biologischen und auch genetischen Forschungen bezüglich dieser Phänomene, über diagnostische Verfahren, erstreckte sich bis zu praxisorientierten Ausführungen hin, den betroffenen Eltern Orientierungshilfen bei der Bewältigung des Problems Dyslexie anzubieten beziehungsweise auf eine spezielle Les- und Rechtschreibschwäche hinweisen zu können.

Die neunziger Jahre, die in Amerika "Das Jahrzehnt des Gehirns" genannt wurden, brachten dank moderner Apparate und Methoden in der Medizin aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich der hirnorganischen Lernfunktionen. Als einer der bedeutenden Hirnforscher dieser Zeit war Albert M. Galaburda von der Harvard Universität. Durch die Forschungen des Gehirns mit Hilfe der Medizintechnologie konnte folgende Tatsache aufgezeigt werden: Die relative Minderentwicklung oder Minderteistung der in der linken Hemisphäre (Hirnhälfte) liegenden Sprachgebiete der Legastheniker konnte definitiv auf Bildschirmen sichtbar gemacht werden.

Je mehr das Gehirn erforscht wurde, desto deutlicher wurde, dass bis dato nur Teilkenntnisse existierten, und diese erlaubten keine vereinfachenden Theorien über die Entstehung der Legasthenie.

Die heutigen Untersuchungen der Les- und Rechtschreibschwäche basieren hauptsächlich auf die phonologische Informationsverarbeitung oder phonologische Bewusstheit im Vorschulalter. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter für dem weiteren Erfolg beim Erlernen der Les- und Rechtschreibfertigkeiten Wirkung haben. Dazu werden schon im kindergarten Förderprogramme eingesetzt. Eines der Trainingsprogramme ist das von Prof. Dr. Schneider entwickelte Würzburger Trainingsprogramm, was wir im Punkt 4.6.1 darstellen werden.

Nach jahrzehntelangen Forschungsarbeiten, die sich im Grunde genommen über mehr als ein Jahrhundert mit einem ständigem Wechsel in punkto Terminologie, Diagnose oder Förderung dieses Phänomens hinziehen, wird der Begriff Legasthenie definitiv nicht mehr benutzt. Stattdessen reden Wissenschaftler meist von Schriftspracherwerb oder von den Les- Rechtschreibfertigkeiten. Die Forschungen gehen nun in die Richtung der Frühdiagnose auf der Ebene der "phonologischen Bewusstsein" des Kindes. So wie es im ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert ist, wird dieses Phänomen als eine diagnostisch anerkannte Entwicklungs- bzw. Teilleistungsstörung schulischer Fertigkeiten angesehen. Diese Teilleistungsstörungen können nach heutiger Sicht der Forschungen in folgende Schwierigkeiten kategorisiert werden. Probleme im Erwerb und im Gebrauch:

- ▶ der Sprache
- ▶ des Lesens
- ▶ des Schreibens
- ▶ des Denkens bzw. der mathematischen Fähigkeiten.

1991 wurden Studien von Brady und Shankweiler über die phonologische Bewusstheit, die wir im Punkt 4.3 näher definieren werden, durchgeführt und die Bedeutung für das Lesen und Schreibenlernen herausgestellt.

In den Studien der Jahre 1992 und 1993 von Schneider & Näsä und erwiesen sich auch, dass Intelligenz und frühe Sprachfertigkeiten bestimmende Faktoren des Schriftspracherwerbs sind (Küspert 1998, S. 18).

In dieser Zeit gab es neuere Forschungen aus der neuropsychologischen Sicht, welche die Entwicklungsprozesse des Schriftspracherwerbs genauer untersuchten. Lurias entwickelte 1992 ein Konzept der "dynamischen Lokalisation", in dem die Veränderungen der kortikalen Organisation und der Lernprozesse im Lesens und Schreibens aufgezeigt wurden. Die funktionelle Organisation des Gehirns sei also von den Entwicklungsprozessen beim Schriftspracherwerb abhängig, da diese bei Les- und Schreibenanänger anders funktionieren als bei einem geübten, fortgeschrittenen Leser bzw. Rechtschreiber (Barth 1999).

Die amerikanische Legastheniewissenschaftlerin Sally Shaywitz, Professorin der Yale Universität und Direktor des Yale Centers für Learning und Attention, gelang es 1998 die Legasthenie funktionell bei Hirnmessungen nachzuweisen. Dabei bemerkte sie, dass die Gehirnmuster legasthener Menschen signifikant anders waren, als die von nichtlegasthenen Personen.

Im Hinblick auf die Entwicklungsmodelle des Les- Lernprozesses und der Rechtschreibentwicklung beschreiben Klicpera und Gasteiger-Klicpera die Auswirkungen mehrerer Teilfertigkeiten, die das Lesenlernen erfordert und weisen insbesondere auf die Bedeutung des "phonologischen Recodierens" hin. Vor allem wurde der Morphemaufbau der Wörter und der automatisierte Worterkennungsprozess für den Lesevergange hervorgehoben. Sie betonen, dass bei den Rechtschreibentwicklungsmodellen das Erinnern eines Wortes und das Abrufen aus dem mentalen Lexikon ein wichtiger Verarbeitungsprozess sei. Somit wurde der Rechtschreibvorgang auch durch das lexikalische Wissen gesteuert (Klicpera, Gasteiger-Klicpera 1995, Barth 1999).

In den Forschungsarbeiten im Jahre 2000 beschrieb die amerikanische Wissenschaftlerin Paula Tallal das reibungslose Funktionieren der optischen und akustischen Sinneswahrnehmungen als Voraussetzung für ein erfolgrei-

## 2. Symptome, Diagnose, Erklärungsansätze und Prävalenzrate der Lese- und Rechtschreibschwäche

### 2.1 Symptome

#### 2.1.1 Symptome der Lesestörung

Die Kinder lernen das Lesen meistens im Lesunterricht, der mit der Einschulung beginnt. In den ersten 9 bis 12 Wochen werden die ersten 10 Buchstaben und 20 bis 30 Wörter unterrichtet. Bereits ab der ersten Schulwoche finden sich in den meisten Fällen der betroffenen Kinder mit Legasthenie die ersten Merkmale der Lese- Rechtschreibstörung.

Diese machen sich dadurch bemerkbar, dass die Kinder die gelernten Buchstaben nicht sicher beherrschen und sie nicht beim Lernen anderer Wörter nutzen können. Sie haben Schwierigkeiten, die unterrichteten Wörter zu lesen und auswendig zu schreiben. Das Abschreiben gelingt oft fehlerlos. Dadurch wird deutlich, dass das Kind Probleme hat, das Alphabet aufzusagen, Buchstaben richtig zu benennen und Laute akustisch zu unterscheiden (wie „o“ und „u“). Der einzelne Buchstabe im Wort kann lautiert werden aber die Laute zum Wort „zusammenzuschließen“ gelingt nicht.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat die Symptome der Lesestörung folgendermaßen zusammengefasst (vgl. ICD-10, WHO 1991, S. 258, nach Warnke 2002).

Zu den Symptomen gehört das Auslassen, Verdrehen, Ersetzen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen. Die betroffenen lese- rechtschreibschwachen Personen zeigen eine verhangsamte Lesegeschwindigkeit und haben ebenfalls Startschwierigkeiten beim Vorlesen. Beim Vorlesen wird langgezögern oder Verlieren der Zeile im Text bemerkbar. Typisch für eine Leserechtschreibstörung ist das stockende Lesen von Wort zu Wort aber auch von Buchstabe zu Buchstabe. Ein weiterer Aspekt ist das ungenaue beziehungsweise nicht sinnhafte Betonen der Wörter beim Lesen.

Das Vertauschen von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern ist auch üblich für eine Lesestörung. Die lese- rechtschreibschwachen Personen haben Schwierigkeiten das Gelesene inhaltlich wiederzugeben, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu sehen. Aber diese Sym-

ptome sind bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt (Warnke 2002).

### 2.1.2 Symptome der Rechtschreibstörung

In der Schule treten die Schwierigkeiten spätestens bei unübten Diktaten auf. Das Scheitern in der Rechtschreibung und zusätzlich die Benötigung mit einem mangelhaft oder ungenügend bedeutet für das Kind große Enttäuschung und Unzufriedenheit.

Die Erstklässler, die von stark ausgeprägter Legasthenie betroffen sind, scheitern von Anfang an, wie bei der Lesestörung bereits beschrieben wurde, beim Rechtschreiben.

Auffällig für die Symptome der Rechtschreibstörung sind Verdrehungen von Buchstaben im Wort (Reversionen) beispielsweise b/d, p/q, u/n und Umstellungen von Buchstaben im Wort (Reihenfolgefehler) wie die/dei. Die Aussagen von Buchstaben wie „ach“ anstatt „auch“ oder das Einfügen falscher Buchstaben wie „Arzt“ anstatt „Arzt“ sind häufige Fehler bei der Rechtschreibstörung.

Die betroffenen lese- rechtschreibschwachen Personen begehen ebenfalls Dehnungsfehler wie beispielsweise „Zan“ anstatt „Zahn“ oder „ihm“ anstatt „im“.

Typische Fehler finden sich auch in der Groß- und Kleinschreibung (Regelfehler) wie „morgen“ anstatt „Morgen“ und was noch oft vorkommt sind Verwechslungen von Buchstaben wie d/t, g/k, oder v/f, die als Wahrnehmungsfehler interpretiert werden. Es kann ebenso passieren, dass ein- und dasselbe Wort immer wieder unterschiedlich fehlerhaft und zwischendurch auch richtig geschrieben wird, dies bezeichnet man als Fehlerinkonstanz (Warnke 2002).

## 2.2 Diagnose der Lese- Rechtschreibschwäche

Wie wird die Lese-Rechtschreibstörung festgestellt?

Das Versagen im Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung bedeutet noch lange nicht, dass eine umschriebene Lese- Rechtschreibstörung im Sinne einer umschriebenen Lese- Rechtschreibstörung (Legasthenie) vorliegt. Hierzu

ist eine systematische Untersuchung erforderlich, die zunächst von den Eltern einige Erkundungsarbeit vom Kind und die Mitwirkung der Lehrer für die Diagnostik benötigt.

Das Vorgehen orientiert sich an dem so genannten „multiaxialen Diagnostikschema“. Die Diagnostik nach dem multiaxialen Klassifikationsschema ist heutzutage bundesweit zu einem Standard für gutachtliche Stellungsnahmen geworden.

Das Ziel der „multiaxialen Diagnostik“ ist eine bestmögliche umfassende Untersuchung des Kindes mit Lese-Rechtschreibstörung (Warnke u. a., 2002).

## 2.2.1 Multiaxiale Diagnostik

Für die multiaxiale Diagnostik steht nicht nur die Lese-Rechtschreibstörung im Vordergrund, im Gegenteil, das gesamte Kind wird im Zusammenhang mit seinem Lebensumfeld, seinen seelischen, körperlichen Voraussetzungen zum schulischen Lernen, seinen spezifischen Fertigkeiten, seiner Begabung und seinem psychosozialen Lebensumfeld berücksichtigt. Der Zweck dieser Diagnostik ist nicht nur die Feststellung, ob eine Lese-Rechtschreibstörung vorliegt oder nicht, sondern es sollen mit ihr relevante Hinweise für die Hilfestellung gewonnen werden.

Zum einen wird von LRS gesprochen, wenn die gemessenen Leistungen der durchgeführten, standardisierten Tests für Lesegenauigkeit, Lesetempo, Leseverständnis oder Rechtschreibfertigkeit deutlich unter denen liegen, die aufgrund des Alters, der gemessenen Intelligenz und der altersgemäßen Bildung einer Person zu erwarten wären.

Ein weiteres Kriterium ist, dass die Lese- und Rechtschreibstörung deutlich die schulischen Leistungen beeinträchtigt oder die Aktivitäten des täglichen Lebens, bei denen Lese- und Rechtschreibleistungen benötigt werden, behindert.

Die Lese-Rechtschreibstörung erklärt sich nicht durch eine andere erstrangige psychische oder neurologische Erkrankung oder Behinderung wie z. B. motorische Behinderung, Hör- oder Sehbeeinträchtigung, Epilepsie oder durch eine erworbenene Hirnerkrankung, die zum Verlust der bereits erlernten Lese-Rechtschreibfertigkeit geführt hat (Warnke u. a., 2002).

Die multiaxiale Diagnostik besteht aus 5 Achsen. Achse I bezieht sich auf das klinisch-psychiatrische Syndrom. Hier will man feststellen, ob das Kind an einer seelischen Erkrankung leidet. Anschließend daran stellt sich die Frage, ob ein Hyperkinetisches Syndrom, Schulanxiety und körperliche Beschwerden als Ausdruck der Schulanxiety, depressive Entwicklungen (Motivationsverlust, sozialer Rückzug, Interessensverlust, Schlafstörungen, suizidale Äußerungen) oder Störungen im Sozialverhalten (Schuleschwächen, massive Störungen des schulischen Unterrichts, Unwahrheit sagen, Stehen, körperverletzende Aggressivität) vorliegen. Zur Achse II sind die umschriebenen Entwicklungsstörungen zuzuschreiben. Hier sind die Entwicklungen des Kindes in seiner Motorik, seiner Sprache und beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen festzustellen. Achse III untersucht das Intelligenzniveau. Hier erfolgt die diagnostische Überprüfung der Intelligenzentwicklung. Achse IV beinhaltet die körperliche Symptomatik. Hierbei wird die körperliche und neurologische Entwicklung des Kindes überprüft, ob beim Kind eine organische Erkrankung oder Behinderung vorliegt. Achse V überprüft die aktuellen abnormen psychosozialen Umstände. Hier geht es um die Feststellung, in welchem Lebensumfeld, insbesondere in welchen familiären, schulischen Gegebenheiten das Kind aufwächst und ob das Kind eine ausreichende Lebensunterstützung erhält. Achse VI fragt nach dem Grad der „psychosozialen Anpassung“, die Einschätzung des Schweregrades ab, in dem das Kind durch die Störung beeinträchtigt ist.

## 2.2.1.1 Die Entwicklungsgeschichte: Anamnese und Exploration

Die Anamnese bzw. die lebensgeschichtlichen Angaben und die spezifische Information zur Entwicklung und aktuellen Leistung im Lesen und Rechtschreiben (Exploration) müssen mit dem betroffenen Kind, seinen Eltern und dem Lehrer, meistens der Deutschlehrer, eventuell mit dem Schulpsychologen erfragt werden. Hier sollte darauf geachtet werden, dass für eine Rücksprache mit dem Lehrer und Schulpsychologen die Einwilligung von Kind und Eltern vorliegen. Zur Feststellung der Symptomatik sind folgende Aspekte zu erfragen und zu prüfen. Erstens werden die Schulnoten im Diktat, bei Abschriften, Aufsätzen und die Diskrepanz zwischen den Noten im Deutschen, vor allem im Lesen und

Rechtschreiben in Zusammenhang mit den Noten in anderen Schulfächern erfasst. In den ersten Grundschuljahren, spätestens in der 3. und 4. Klasse können bei schwerer Les- Rechtschreibstörung bereits zu schlechten Noten in Leistungsschwierigkeiten kommen, diese wiederum zu schlechten Noten in anderen Schulfächern führen. Dies bedeutet, dass sich die umschriebene Les- Rechtschreibstörung nicht mehr in einer Notendiskrepanz ausdrückt. Um die Art und Häufigkeit der Fehler beim Lesen und Rechtschreiben festzustellen, ist die Einsicht in die Schullehre und Schulzeugnisse sehr hilfreich.

Auch um die Entwicklungsgeschichte festzustellen, müssen folgende Punkte ermittelt werden.

Die vorschulische Entwicklung der Sprache, der Motorik, der visuo-motorischen Koordination, Aufmerksamkeit und Impulsivität muss überprüft werden, falls Symptome für eine Sprachentwicklungsstörung oder motorische Entwicklungsstörung bestehen.

Zu hinterfragen ist die Qualität und Regelmäßigkeit der schulischen Unterrichtung im Lesen und Rechtschreiben und sowie die Häufigkeit von Lesen-, Schul- und Lehrerwechsel. Ebenfalls muss dem Verlauf der schulischen Lern- Leistungsmotivation nachgegangen werden. Denn es kann sein, dass nach anfänglich guter Lerneinstellung des Kindes sich schulische Versagensängste aufgrund des chronischen Les- Rechtschreibversagens, herausbildeten. Der nächste Aspekt bezieht sich auf die Dauer der Hausaufgaben und unter anderem auf die erzieherischen Umstände der Familie. Es ist eine Tatsache, dass Schüler mit Les- Rechtschreibschwierigkeiten im Grundschulalter deutlich länger Zeit für die Hausaufgaben benötigen als ihre Mitschüler und dies führt oft zu erzieherischen Auseinandersetzungen und Streitigkeiten bei den Hausaufgaben. Zusätzlich werden die Zeugnisbeurteilungen der 1. und 2. Grundschulklasse ermittelt, denn diese heben die Diskrepanzen zwischen den beeinträchtigten Les- Rechtschreibleistungen und anderen Schulfächern deutlich hervor. Anschließend sollte erkundet werden, ob bisherige schulische Fördermaßnahmen, eventuelle außerschulische Therapien oder spezifische diagnostische Maßnahmen zur Les- und Rechtschreibentwicklung und allgemeinen gesundheitslichen Entwicklung, wie z. B. die Überprüfung des Hörvermögens und des Sehvermögens, bestehen.

Die psychischen Begleitstörungen werden wie folgend erfasst

- Schlangensymptome, Schulverweigerungstendenzen, körperliche Beschwerden im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen. Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen, Übelkeitsgefühl und Erbrechen in der Schulzeit und im Zusammenhang mit den Hausaufgaben.
- Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen: Bestehen Merkmale für ein Hyperkinetisches Syndrom: Extreme motorische Unruhe, vom frühen Kindesalter an, Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität und leichte Erregbarkeit?
- Störungen im Sozialverhalten: Aggressivität, Kontaktstörungen, dissoziale Verhaltensauffälligkeiten wie beispielsweise Unwahrheit sagen, Wegnehmen oder Schuleschwänzen
- Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen, des Sprechens und der Sprache oder des Rechnens
- Depressive Entwicklungen: Lernlust, Schlafstörungen, Appetitstörungen, Traurigkeit; Außenungen wie z. B. nicht mehr leben zu wollen; Einässen, wechselnde körperliche Beschwerden, sozialer Rückzug, Verlust von Spielfreude.

Diese Begleiterscheinigkeiten konnten bereits bei einem Teil der Kinder mit Les- Rechtschreibstörung vorschulisch beobachtet werden. Die meisten der betroffenen Kinder zeigen jedoch die psychischen Symptome (Schlangent, körperliche Beschwerden, ängstlich-depressive Anpassungsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens) erst in den ersten Grundschuljahren im Zusammenhang mit den chronischen schulischen Misserfolgsgebissen. Emotionale Probleme wie Depression, Angst sind häufiger während der frühen Schulzeit und Störungen des Sozialverhaltens eher im Jugendalter festzustellen.

Feststellung von Begleitumständen:

- Familienanamnese: Hier ist zu erfragen, ob bei Eltern, Geschwistern, Onkel, Tanten und Großeltern des betroffenen Kindes Sprachschwierigkeiten und Les- Rechtschreibschwierigkeiten vorliegen.
- Familiäre Situation: Wird das Kind in der Hausaufgabenituation unterstützt, gibt es in der Hausaufgabenituation chronisch-erzieherische Schwierigkeiten? Zeigt das Kind Interessen und Begabungen, die seine Persönlichkeitsentwicklung stützen?

- ▶ **Familiäre Ressourcen:** Welche Formen der Unterstützung sind seitens der Familie möglich? Ist eine ambulante Legasthenietherapie in den Familienalltag einplanbar?
- ▶ **Schulische Situation:** Unterstützt der Lehrer die Auffassung, dass eine Leseschreibstörung vorliegt? Stehen schulische Förderkurse und spezifische Unterrichtshilfen zur Verfügung? Wird das Kind aufgrund seiner Leseschreibstörung in der Schule bloßgestellt und gedemütigt?
- ▶ **Außerschulische Ressourcen:** Bestehen Möglichkeiten der Hausaufgabenhilfe im familiären Umfeld? Gibt es Kontakte zu Orts- oder Landesverband Legasthenie (Selbsthilfegruppen)?
- ▶ **Zielsetzungen:** Welche schulischen und beruflichen Intentionen haben Kind und Eltern?

Diese Begleitumstände sind für die geistigen und emotionalen Entwicklungschancen eines Kindes von großer Relevanz (Warnke u. a. 2002).

## 2.2.2 Überprüfung der Begabungsvoraussetzungen

Eine Einschätzung der Intelligenzentwicklung ist erforderlich. Nach den Richtlinien der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) darf der Intelligenzquotient (IQ) nicht kleiner als 70 sein ( $IQ > 70$ ). Das Intelligenzniveau soll auch deutlich höher sein als das Leserechtschreiveiniveau, wenn eine Legasthenie diagnostiziert wird. Aufgrund dessen kommt dem Intelligenztest zur Feststellung der Diagnose große Bedeutung zu. Falls ein Schüler bis zum Untersuchungszeitpunkt in den Fächern, die relativ wenig von der Leserechtschreibleistung abhängig sind, gute bis überdurchschnittliche Leistungen erreicht, so genügt es, mit dem Kind einen sprachfreien Intelligenztest durchzuführen.

Die sprachfreien Testverfahren wie der „Grundintelligenztest (CFT 1, CFT 20)“ und „Progressive Matrizenetest nach Raven (SPM, APM)“ oder das ausführliche sprachfreie Intelligenzmesverfahren „Snijders-Oomen nichtverbaler Intelligenztest in der revidierten Form (Son-R 2 ½-7 Jahre, 5 ½-17 Jahre)“ sind anwendbar, wenn eine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung vorliegt. Folgende Verfahren stehen zur Verfügung:

▶ Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder in der 3. Fassung (HAWIK-III) Verbalteil und Handlungsteil; 11 Untertests

- ▶ Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE-R)
  - ▶ Adaptives Intelligenzdiagnostik (AID 2)
  - ▶ Intelligenzstrukturtest (IST 2000)
  - ▶ Kaufmann-Assessment Battery for Children (K-ABC)
- ## 2.2.3 Leserechtschreibtests beim Schulkind
- Erst im Laufe der Grundschuljahre ist eine sichere Erfassung der Leseschreibleistung möglich. Die Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreibtestreihe erlaubt eine Überprüfung der Rechtschreibleistung für die vier Grundschuljahre (WRT 1+ WRT 2+ WRT 3). Die Reihe der Diagnostischen Rechtschreibtests (DRT 1, DRT 2, DRT 3) ermöglicht eine Fehleranalyse in verschiedenen Fehlerarten, dass bedeutet zugleich, dass wichtige Hinweise für ein individuelles spezifisches Rechtschreibtraining gewonnen werden können.
- Im Vergleich der beiden Testreihen bietet die DRT-Serie den Vorteil der qualitativen Fehlerauswertung. Dagegen bietet die WRT+-Serie den Vorteil, dass sie mehr Normen zu unterschiedlichen Zeiträumen besitzt als die DRT-Serie, wodurch sie die Beurteilung kurzzeitiger Therapieerfolge ermöglicht.
- Der Salzburger Leserechtschreibtest (SLRT) erlaubt eine differenzierte Aufschlüsselung der individuellen Schwächen beim Erlernen der Rechtschreibung. Es gibt noch die Westermann Rechtschreibtests WRT 4/5, mit den sind Aussagen über die Rechtschreibleistungen bis in die 8. Grundschuljahre möglich. Diese Verfahren erlauben eine zuverlässige Erfassung der Rechtschreibschwierigkeiten von Schülern.
- Aber den Besonderheiten eines Kindes kann nur dann entsprochen werden, wenn neben den testdiagnostischen Verfahren Außenkriterien berücksichtigt werden, wie z. B. Diktat-Zeugnisnoten, das Lehrerteil und die Qualität der Beschulung.

## 2.2.4 Überprüfung der Lesefertigkeit

Es ist auffällig, dass es weniger Lesetests gibt als Rechtschreibtests. Im Folgenden werden mehrere Lesetests zur Überprüfung der Lesefertigkeit dargestellt. Da gibt es den Diagnostischen Lesetest zur Frühdiagnose von Lesestörungen (DFL 1-2). Dieser ermöglicht eine frühzeitige Erkennung von Kindern mit

Lesestörungen. Der Züricher Lesetest (ZLT) in seiner vierten Auflage neu standardisiert und erweitert. Hier ist das Verfahren so, dass in fünf Unterests Lesegenauigkeit (Fehler) und das Lesetempo (Zeit) gemessen wird.

Es gibt noch den Züricher Leseverständnistest für das 4. und 6. Schuljahr /ZLVT 4;-6.), der sich als ein ergänzendes Verfahren zum Züricher Lesetest verteilt. Hier will man das Verständnis anhand von laut und still gelesenen Texten über verbales und bildhaftes Material sowie über eine Handlungsaufgabe erfassen.

Als ein weiteres aktuelles Verfahren zur Einschätzung der Leseleistung gilt die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Dieses Testinstrument überprüft die Lesegeschwindigkeit auf Wortebene und wird sozusagen als Multiple-Choice-Test in Speed-Variante eingesetzt. Aber dieses Verfahren kann man als Gruppen- oder Einzeltest durchführen. Die Durchführung ist sehr ökonomisch und die Auswertung äußerst einfach und somit weniger zeitaufwendig.

Der Lesetest des Salzburger Leserechtschreittests (SLRT) überprüft zwei Teilkomponenten des Wortlesens: Erstens die Defizite der automatischen, direkten Worterkennung und zweitens die Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Dieser Lesetest kann als Individualtest vom ersten bis vierten Grundschuljahr durchgeführt werden. Anschließend gibt es Knuspels Leseaufgaben, die aber ein deutlich ausführlicheres Testinstrument gelten und erfassen wichtige Basisfertigkeiten des Lesens: 1. Recordierfähigkeit (Erkennen lautgleicher Wörter); 2. Decodierfähigkeit (Erkennen von Wortbedeutungen) und 3. Leseverständnis auf Satzebene. Dieser Test kann ebenfalls als Gruppen- oder Einzeltest vom ersten bis vierten Grundschuljahr durchgeführt werden.

## 2.2.5 Überprüfung von allgemeinen Voraussetzungen

Falls Anzeichen für eine Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit, Sprache, und Motorik, Rechenvermögen oder die allgemeine psychische Gesundheit vorliegen, wird eine weitere Untersuchung der Aufmerksamkeitsentwicklung, der Sprache und der motorischen beziehungsweise visuo-motorischen Fertigkeiten wie auch der psychischen Entwicklung durchgeführt.

## 2.2.5.1 Untersuchung der Sprachentwicklung

Anhand von Hinweisen, dass Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck und im Sprachverständnis bestehen, so können ergänzend zur klinischen Beurteilung der Sprache folgende psychometrische Verfahren angewendet werden: **Untertest des psycholinguistischen Entwicklungstest von Angermayer (PET):** Das Sprachverständnis wird mit den Unterests "Wortverständnis" und "Worte ergänzen" und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit durch die Unterests "Grammatik" und "Sätze ergänzen" untersucht.

Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) dient der Einschätzung der Sprachentwicklung im Grundschulalter.

Weitere sprachdiagnostische Verfahren sind beispielsweise der Aktiver Wort-schatztest (AWST), der allgemeine Deutsche Sprachtest (ADST), die Wortschatztests (WST 4-5, WST 5-6 und 7-8) und der Peabody-Picture-Vocabulary-Test.

## 2.2.5.2 Überprüfung von Aufmerksamkeit

Die lebensgeschichtlichen Schilderungen und Beobachtungen geben Hilfestellungen und falls Hyperaktivität, Impulsivität und Aufmerksamkeitsstörungen vorliegen, so muss eine spezifische Diagnostik hinsichtlich des Hyperkinetischen Syndroms verwendet werden. Als psychometrische Verfahren zur Aufmerksamkeits einschätzung dienen:

**Beurteilungsskalen und Fragebögen:** Conners-Skala zur groben Orientierung; Achenbach-Skala (CBCL)  
**Continuous Performance-Test – Kinderform (CPT-K)**  
**Aufmerksamkeits-Belastungstest d2 (ab 9;0 Jahre) und das Wiener Determinationsgerät**

## 2.2.6 Einschätzung der psychischen Entwicklung

Auf die psychische Entwicklung des Kindes mit Leserechtschreibstörung muss sehr geachtet werden. Denn eine kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik ist dann zu empfehlen, wenn sich die elterlichen Angaben auf psychische Probleme des Kindes beziehen und klinische Anhaltspunkte für Versagensängste, depressive Entwicklungen, Aufmerksamkeitsstörungen oder Disziplinierbarkeit vorliegen.

Ein wichtiger Aspekt hier ist, dass der psychische Befund durch den Elternbe-  
richt, Exploration und Beobachtung des Kindes, Lehrerberichte und Zeugnismittei-  
lungen ergänzt wird. Für die psychische Symptomhebung empfehlen sich:

- ▶ Child Behavior Checklist (CBCL).  
Hierzu werden 138 Fragen im Altersbereich von 4 bis 16 Jahren von den El-  
tern errät: Dazu gehören z. B. die soziale Kompetenz, verschiedene psy-  
chische Auffälligkeiten wie Aggressivität, motorische Unruhe, Depression,  
Angst sowie körperliche Symptome.
- ▶ Youth Self Report (YSR)  
Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren erhalten 118 Fragen zu beantwor-  
ten, die sich auf die soziale Kompetenz und psychische Symptome beziehen.
- ▶ Mannheimer Elterninterview (MEI)  
Eltern müssen Fragen für den Altersbereich von 6 bis 16 Jahren beantwor-  
ten. Es werden psychopathologische Symptome, familiäre Lebensverhältnis-  
se und sowie belastende Lebensereignisse erfasst.

## 2.2.7 Körperliche Untersuchung

Die körperliche Untersuchung weist auf eine interistische und neurologische  
Untersuchung hin. Das heißt, dass eine Ableitung der Hirnströme (EEG= Elek-  
troenzephalogramm) benötigt wird. Es wird eine augenärztliche Untersuchung  
zur Sehtüchtigkeit und bei Sprachschwierigkeiten eine ohrenärztliche Überprü-  
fung der Hörfähigkeit empfohlen (Warnke u. a. 2002).

## 2.3 Erklärungsansätze

Zur Ursache der LRS liegen Forschungsergebnisse aus sehr divergierenden psy-  
chologischen, medizinischen und pädagogischen Ansätzen vor. Zurzeit werden  
in erster Linie neurobiologische, genetische und sowie umweltbedingte Beein-  
flussungen angenommen. Heutzutage kann man von einer multifaktoriellen  
Genese ausgehen. Die Les-Rechtschreibstörung hat also unterschiedliche Ur-  
sachen (Schulte-Körne, 1990).  
Die psychische Gesundheit des Kindes, familiäre Förderung, Hausaufga-  
benübungen und der Les- Rechtschreibunterricht beeinflussen das Ausmaß  
der Legasthenie aber werden nicht als ihre Ursache betrachtet.

## 2.3.1 Neurobiologisch – physiologische Ansätze

Die Les-Rechtschreibschwäche wird als ein isolierter Begabungsman gel  
und Begabungsschwächen sind Ausdruck von Besonderheiten der Hirnfunkti-  
on. Die Besonderheiten der Informationsverarbeitung, die von den entwick-  
lungsbiologischen Veranlagungen des zentralen Nervensystems abhängig  
sind, sind als ausschlaggebend anzunehmen.  
Drei Erklärungsansätze finden wir in den wissenschaftlichen Untersuchungen,  
die davon ausgehen, dass die Les-Rechtschreibschwäche als Ausdruck von  
Besonderheiten der  
▶ visuellen Informationsverarbeitung  
▶ sprachlicher Informationsverarbeitung und  
w der Übersetzungsvorgänge zwischen visuellen und sprachlichen Informati-  
onsvorgängen sei.

In der konventionellen Legasthenie-Forschung wurde unter anderem das  
Verhältnis zwischen der Les-Rechtschreibschwäche und der Hemisphären-do-  
minanz diskutiert. Es wird angenommen, dass eine defizitäre oder verzögerte  
Ausbildung der Hemisphären-dominanz für eine Beeinträchtigung der Sprach-  
entwicklung verantwortlich ist und dies zu Schwierigkeiten beim Worterken-  
nen und damit zu einer Les-Rechtschreibschwäche führen kann (Klicpera &  
Gaststeiger 1996).

Im Anschluss daran sind die Gedanken von Schulte-Körne festzuhalten,  
die in derzeitigen Forschung vor allem die Störungen der visuellen und auditiv-  
ven Informationsverarbeitung in den Vordergrund stellen. Die visuellen Infor-  
mationsverarbeitungsstörungen werden meistens mit den Funktionen des so-  
genannten magnozellulären Systems in Verbindung gebracht. Es besitzt die  
primäre Funktion für die Wahrnehmung von Reizen bzw. sich rasch bewegen-  
der Reizen.

## 2.3.1.1 Besonderheiten der visuellen Informationsverarbeitung

Die Augenbewegungen bei Personen mit einer Les- Rechtschreibstörung sind beim Lesen im Vergleich zu normal lesenden Personen verändert. Die Personen mit einer Les- Rechtschreibstörung zeigen verlängerte Fixationszeiten, das bedeutet, dass sie länger auf einen Buchstaben schauen. Die Fixationen des Auges sind häufiger, un gezielter und deshalb irrt das Auge oft an der Zeile vorbei. Aber diese Veränderungen der Augenbewegungen sind sehr wahrscheinlich fast immer die Folge der Lesestörung und nicht deren Ursache, denn solche Augenbewegungen treten auch bei Personen auf, die einen schwierigen Text lesen müssen.

Beim Lesen werden die Buchstabenfolgen eines Wortes über den Sehnerv und Sehkern in die Sehinde des Gehirns geleitet. Es wurde untersucht, ob es sich um gewebliche oder funktionelle Veränderungen auf dem Informationsweg von Auge bis zur Sehinde handelt.

## 2.3.1.2 Neurobiologische Befunde

Die Ergebnisse der elektrischen Messungen haben ergeben, dass die Weiterleitung der gelesenen Buchstaben oder Wörter von der Netzhaut in das Gehirn bei manchen Personen mit einer Les- Rechtschreibstörung verlangsamt ist. Bei der Untersuchung wurde den Kindern eine Aufgabe gegeben, bei der sie entscheiden mussten, ob sich in der Buchstabenfolge der Buchstabe „A“ (z.B. in „ratz“) befindet oder nicht (z.B. in „orsx“). Die Entscheidung gelang deutlich langsamer (zeigt sich hirnelektrisch) und fehlerhafter im Vergleich zu gleich begabten Kindern ohne Les- Rechtschreibstörung. Die hirnelektrische Verlangsamung wurde noch deutlicher als das Kind zusätzlich entscheiden musste, ob sich in einer Buchstabenfolge (vorgegebenes Wort) ein Tiername (z.B. Hase/ Baum). Die hirnelektrischen Befunde zielen auf unterschiedliche Hirnregionen, vor allem aber auf die linke Hirnhälfte, die für die sprachliche und sprachlich-visuelle Informationsverarbeitung eine besonders wichtige Rolle spielt. Die Studien mit dem bildgebenden Verfahren folgen der Annahme, dass bei Les- Rechtschreibstörungen das „sogenannte magnozelluläre visuelle System“ gestört sein könnte. Die Personen mit Les-

Rechtschreibstörung und die Kontrollpersonen bekamen visuelle Aufgaben am Bildschirm. Die bewegenden Lichtpunkte führten bei allen Kontrollpersonen zu einer Aktivierung der Region V5/MT (Teil des magnozellulären visuellen Systems in Area 19). Aber eine solche Aktivierung im funktionellen MRT (Magnetresonanztomogramm) konnte bei den Personen mit Les- Rechtschreibstörung nicht beobachtet werden.

Die Befunde sind noch widersprüchlich und benötigen weiterer wissenschaftlicher Prüfung.

## 2.3.2 Besonderheiten akustischer und sprachlicher Informationsverarbeitung

Zum akustischen System: Talla und Mitarbeiter haben festgestellt, dass beim Überschreiten bestimmter zeitlicher Temposchwellen Defizite vorliegen, die bei Personen mit Legasthenie die Sprachwahrnehmung beeinträchtigen könnten. Aber diese Befunde konnten nicht immer bestätigt werden. Eine andere Untersuchung dagegen hat ergeben, dass im Unterschied zu der Auffassung Talla Besonderheiten der sprachlichen Informationsverarbeitung bereits auftreten, bevor Einflüsse von Aufmerksamkeit und Motivation wirksam werden, und dass nicht die Tonwahrnehmung, sondern die Sprachlautwahrnehmung beeinträchtigt ist.

## 2.3.3 Sprachliche Informationsverarbeitung

Störungen in der sprachlichen Entwicklung finden sich bei 30 bis 70 Prozent der lese-rechtschreibschwachen Personen. Die Grammatik wird weniger gut beherrscht. Die Benennung von Buchstaben, Worten, Zahlen, ist verlangsamt, das heißt, dass sie Schwächen im „phonologischen Recordieren“ haben.

Die „phonologische Bewusstheit“, die wir im Punkt 4 näher erläutern werden, ist zu einem wichtigen und relevanten Begriff geworden. Sie beschreibt die Fähigkeit Wörter, Silben, Reime in der gesprochenen Sprache zu erkennen und mit Lauten (Phonemen) umzugehen. Bei Kindern mit Les- Rechtschreibstörung treten häufig Schwächen in der phonologischen Bewusstheit auf, das ebenfalls ein spezifisches Defizit darstellt.

### 2.3.3.1 Neurologische Befunde

Zur sprachlichen Informationsverarbeitung haben die Studien mit dem „bildgebenden Verfahren“ ergeben, dass bei den Reimaufgaben am Bildschirm in der Kontrollgruppe die Hirnregionen von Broca (motorisches Sprachzentrum) und Wernicke (sensorisches Sprachzentrum) aktiviert wurden. Aber dies konnte bei Personen mit Lesestörung nicht festgestellt werden, denn die Reimaufgabe führte zu keiner gleichzeitigen Aktivierung der Broca- und Wernicke- Hirnregionen.

Dies führte zur der Annahme, dass bei Personen mit Leseschwäche die Verbindung zwischen den vorderen und hinteren Spracharealen wie der Broca- und Wernicke-Region unterbrochen sei. Eine andere Untersuchung (Rumsey, 1995) stellte aber fest, dass bei Personen mit Legasthenie die Insula bei phonologischen Aufgabenstellungen eine stärkere Aktivierung vorliegt.

Bei Personen mit Lesese- Rechtschreibstörungen konnten häufiger histologische Veränderungen festgestellt werden als bei Personen mit normaler Sprachentwicklung. Die Veränderungen von Zellstrukturen zeigten sich in der Hörbahn und vor allem der linken Hirnhälfte, die für die Verarbeitung von akustischen, sprachlichen, und sprachlich-visuellen Informationen relevant sind. Auch diese Befunde sind nicht widerspruchsfrei und benötigen teilweise weiterer Bestätigungen.

### 2.3.4 Genetische Ansätze

Es wurden Untersuchungen zur genetischen Verursachung der Lesese- Rechtschreibstörung, beispielsweise durch Familien- und Zwillingsuntersuchungen, durchgeführt. Die Zwillingsstudien haben ergeben, dass eineiige Zwillinge häufiger gemeinsam eine Lesese-Rechtschreibschwäche haben als zweieiige Zwillinge. In einzelnen Studien fand man sogar Übereinstimmungen von eineiigen Zwillingen bis zu 100%.

### 2.3.4.1 Molekulargenetische Befunde

Die durchgeführten Untersuchungen haben ergeben, dass auf den Chromosomen 1, 2, 6 und 15 Gene liegen, die wohlmöglich für die



Entwicklung von Hirnfunktionen, die der Mensch beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben benötigt, ausschlaggebend sind. Die Befunde sprechen dafür, dass auf Chromosom 6 Hirnfunktionen veranlagt sind, die für phonologische Prozesse (phonologische Bewusstheit) relevant sind. Hingegen ist der Lokus auf Chromosom 15 wahrscheinlich für nicht-phonologische Prozesse, z.B. für visuelle Prozesse, bedeutend.

Neuere genetische Untersuchungen weisen daraufhin, dass in Chromosom 1 möglicherweise Genregionen für Legastheniesubtypen gebildet werden. Auf Chromosom 2 wird ebenfalls ein Zusammenhang mit Legasthenie angenommen. Aber auch diese Ergebnisse sind noch vorläufig und nicht eindeutig. Selbst eine genetische Bedingtheit bedeutet noch lange nicht, dass sich Anlagen unabhängig von der Umwelt bzw. von Umwelteinflüssen entfalten. Sie befinden sich in einer Wechselwirkung zwischen familiärem Umfeld und schulischer Intervention.

### 2.3.5 Umweltbezogene Ansätze

Bei diesen organischen, psychologischen oder neurologischen Ursachenforschungen der Lesese- Rechtschreibschwächen unterschied man zwischen Schwierigkeiten bei der visuellen Wahrnehmung, motorischer Mängel, Sprachdefiziten, geringer Merkfähigkeit, Linkshändigkeit, Begabungsängeln der angeborenen sowie erworbenen Hirnschäden. Dazu kamen auch die Umgebungsbedingungen der Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

### 2.3.5.1 Milieutheorie

Im Sinne der Ursachenforschung entstand somit die Milieutheorie. Bei dieser Theorie geht es um den Zusammenhang der lese- rechtschreibschwachen Kinder und deren Umweltverhältnisse. Deshalb wurden Variablen wie Schulbildung und soziale Indikatoren der Familie, Größe der Wohnung, Anzahl der Bücher, etc. in die Studien einbezogen. Diese statistischen Variablen korrelieren signifikant mit den Lesese- und Schreibfertigkeiten der untersuchten Kinder. Das heißt, es wurde aufgezeigt, dass Kinder, die aus der Unterschicht waren und schlechte Verhältnisse hatten, von der Störung stärker betroffen waren als Kinder aus der Mittel- bzw. Oberschicht.

Diese Milieuvaren wurden von Schnell schon 1948 in die Untersuchung einbezogen, indem er herausgestellt hatte, dass etwa 40% der schwachen Leser aus sehr schlechten häuslichen Verhältnissen stammen. Dieses Ergebnis wurde durch die repräsentative Untersuchung von Malmquist 1958 bestätigt (Schneider 1980).

Dieser Zusammenhang wurde in unterschiedlichen Studien auch von anderen wiederholt festgestellt. Zu den Milieutheoretikern gehören daneben Milner (1951), R. Müller (1972) und Niemeyer (1974). Valtin verglich in ihrer Studie die Leseleistungen und Umweltbedingungen von Kindern und stellte die Merkmale der Unterschicht fest, nämlich schlechte Wohnverhältnisse, hohe Geschwisterzahlen, niedriges Bildungsniveau, geringes Leseeinteresse und früher Lernschwierigkeiten der Eltern sowie mangelhafte Sprachentwicklung der Kinder. Sie interpretierte diese Ergebnisse als eine Milienschädigung, was durch mangelhaftes sprachliches Vorbild der Eltern und geringe Lernanreize zustande kam (Schneider 1980, Schenk-Danziger 1991).

Auch Niemeyer konnte einen Zusammenhang zwischen Milieuvaren und Les- und Les-Rechtschreibversagen bestätigen. In seiner Stichprobe wurden 2000 Zweitklässler untersucht, bei denen von 159 betroffenen Kindern 114 (72%) aus der Unterschicht stammen.

1988 stellte auch Klippner eine Häufung von Les- und Les-Rechtschreibschwächen bei Kindern aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien fest.

Kritik zu dieser Theorie kam aufgrund der statistischen Variablen, wie Bücherzahl, Geschwisterzahl, u.a., und im Hinblick der These, dass ein niedriger Sozialstatus als Primärsache der Les- und Les-Rechtschreibschwäche zu sehen ist. Dies bezweifeln die Kritiker und sagten, dass Umweltbedingungen nicht als verursachend, sondern als erschwerende Faktoren der Les- und Les-Rechtschreibschwäche nicht verursachen, sondern das ungünstige Les- und Les-Rechtschreibschwäche nicht verursachen, sondern das ungünstige Les- und Les-Rechtschreibschwäche auslösen (Hein-Ressel 1989).

Dazu wurden im Hinblick der Umweltbedingungen die Variablen wie Erziehungsstil der Eltern, elterliche Verhaltensweisen oder Eltern-Kind-Beziehung

nicht in Betracht gezogen, was sich zur einer differenzierteren Beurteilung besser eignen würde, sondern nur die statistischen Variablen einbezogen (Schneider 1980, Kuspert 1998).

Unbestritten bleibt also, dass das Aufwachsen in einer sozioökonomisch schlechter gestellten Familie für Kinder, die eine Veranlagung zu einer Les-Rechtschreibschwäche haben, lediglich eine zusätzliche Bedeutung haben und nicht als Auslöser angesehen werden kann (vgl. Warnke 1990, S. 11 f.).

### 2.3.5.2 Medien und LRS

Zu den umweltbedingten Ursachen der Les- und Les-Rechtschreibschwäche gehört auch das Fernsehen. Die Nutzung des Fernsehens bei Kindern mit Migrationshintergrund ist ein wichtiger Aspekt bei der Untersuchung von Ursachen der Les- und Les-Rechtschreibschwäche.

Die Frage, wie sich das Fernsehen auf die Kinder wirkt, beschäftigt viele Forscher in den sozialen, pädagogischen und psychologischen Disziplinen. Die Aussagen sind in dieser Hinsicht sehr vielfältig. Was, wie viel, von wem und in welcher Situation das Fernsehen konsumiert wird, bestimmt die Wirkung.

Bei Kindern, die im Kleinkindalter viel Zeit vor einem Fernseher verbracht haben, kann es zu sogenannter „Bilderrflucht“ kommen. Solche Kinder können die Gesamtmerkmale einzelner Bilder oder Gegenstände nicht mehr aufnehmen oder festhalten, denn sie sind an rasch wechselnde Bilder gewöhnt, die nicht im Gedächtnis haften bleiben. Das Kind versagt, wenn von ihm gefordert wird, sich auf Buchstaben, Wortbausteine und Wörter zu konzentrieren.

Eine Untersuchung zum Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter wurde von Schneider und seine Arbeitsgruppe der Universität Würzburg durchgeführt. Dabei haben sie versucht, unter Berücksichtigung des Sozialstatus, vorstellbare Effekte eines hohen Fernsehkonsums auf die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen von Vor- und Grundschulkindern aufzuzeigen.

Diese Untersuchung und dessen Ergebnisse sind für unsere Fragestellung wichtig, da die Migrantenkinder nach vielen Forschungsergebnissen einen höheren Fernsehkonsum aufweisen. Diese Ergebnisse zeigen, dass drei- bis fünfjährige Migrantenkinder einen durchschnittlichen Fernsehkonsum von

täglich 90 Minuten aufweisen, wobei die empfohlene Zeit nur 30 Minuten beträgt. Die folgende Abbildung bezieht sich auf den Fernsehkonsum der Migrantenkinder, was die Ergebnisse eines Elternfragebogens darstellt. Demnach schauen 52 der Kinder ein bis zwei Stunden oder länger am Tag Fernsehen. Nur 8 der Kinder schauen eine halbe Stunde und weniger Fern (Schippert 2002).

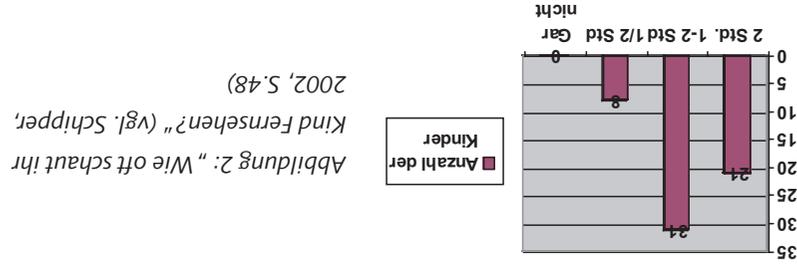


Abbildung 2: „Wie oft schaut ihr Kind Fernsehen?“ (vgl. Schippert, 2002, S.48)

In der Untersuchung von Schneider und seiner Arbeitsgruppe (2003) konnte bestätigt werden, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien mehr fernsehen, und dass ein erhöhter Fernsehkonsum gleichzeitig mit schwächeren Sprach- und Lesekompetenzen korrespondiert. Des Weiteren wurden in einer differenzierten Analyse Kinder mit hohem Fernsehkonsum (Vielseher) und Kinder mit geringer ausgeprägtem Fernsehkonsum (Normal- und Wenigseher) in Bezug auf die Entwicklung ihrer Sprach- und Lesekompetenzen gegenübergestellt. Der sozioökonomische Status wurde zusätzlich als Faktor berücksichtigt. Dabei konnten sie nachweisen, dass Interaktionen zwischen den Faktoren „Fernsehkonsum und Sozialstatus“ bestehen. Die „Vielseher“ erbrachten häufiger schlechtere Leistungen als die „Wenigseher“.

Neuere Studien beschäftigen sich auch mit der Wirkung des Fernsehens auf die kognitiven Fähigkeiten Sprechen und Lesen. Es hängt viel damit zusammen, auf welchem Sprachniveau die gesehene Fernsehprogramme sind. Mit anderen Worten erbringen Vorschulkinde in einem Sprachtest niedrige Leistungen, wenn sie sprachärmere Programme sehen, während die sprachlich Fortgeschrittene sprachlich anspruchsvollere Sendungen bevorzugen. Wenn

Schippert, K. (2002). Diplomarbeit zum Thema: Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern im Vorschulalter. Universität Duisburg.

## 2.4. Prävalenzrate und Folgen der LRS

### 2.4.1 Häufigkeit

Untersuchungen zur Folge haben 8 bis 15% aller Kinder trotz durchschnittlicher intellektueller Fähigkeiten Leserechtschreibschwierigkeiten. Das bedeutet, dass in jeder Klasse mindestens ein lese-rechtschreibschwaches Kind existiert. Es zeigt sich auch, dass Jungen drei mal so viel betroffen sind als Mädchen (vgl. Barth 2002). Zudem hat sich ergeben, dass mehr Linkshänder von der Leserechtschreibschwäche betroffen sind.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und Schulleistungen der Kinder. Der Einfluss des Fernsehens auf das Lesenlernen ist zwar uneinheitlich, aber empirische Untersuchungen zeigen, dass die mit dem Fernsehen verbrachte Zeit zu Lasten des Lesens geht. Vor allem für Leseanfänger in den ersten Klassen ist ein ausgiebiger Fernsehkonsum ungeeignet und nicht empfehlenswert, weil das Fernsehen die für das Einüben von Lesefertigkeiten benötigte Zeit wegnimmt. Eine unkontrollierte und maßlose Nutzung des Fernsehens kann auch nachteilige Auswirkungen auf die Schulleistungen der Kinder haben. Daher wird in den Studien auch deutlich gemacht, dass es offensichtlich eine Schwelle gibt, von der an Fernsehen besonders schädlich wird. Kinder, die über die sechs Stunden hinaus am Tag sich vor dem Bildschirm befinden, erbringen oft sehr schlechte Noten. Demzufolge kann wenig Fernsehen also leistungsfördernd sein.

Andere Studienergebnisse weisen darauf hin, dass mehr als zehn Stunden pro Woche Fernsehen sich für die Schulleistungen außerordentlich negativ auswirkt. Verheerend ist es auch, wenn das Fernsehen von den Kindern in den späteren Zeitstunden geschaut wird (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1991, Böhme-Dürr, S. 192).

Kinder im frühen Alter gute Programme sehen, wirkt sich das nicht nur auf ihr Vokabular besser aus, sondern auch auf ihre Fähigkeit, Graphem-Phonemkombinationen zu meistern, das heißt zu lesen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1991, Böhme-Dürr, S. 192).

## 2.4.2 Folgen

Kinder mit Leserechtschreibschwäche sind oft von schulischem Misserfolg betroffen, der die gesamte Bildungslaufbahn ungünstig beeinflussen kann.

Die jeweilige Symptomatik wirkt sich dahingehend aus, dass die Leistungen im Lesen und Schreiben hinter den Möglichkeiten der Betroffenen zurückbleiben. Damit ist gemeint, dass sich betroffene Kinder aufgrund ihrer Defizite im ganzen Schulleistungsbereich nicht zurechtfinden können.

Es ist für ein Kind leidvoll, etwas nicht verstehen und ausüben zu können, das von den Klassenkameraden leicht erlernt wird, womit sie nachher noch damit prahlen. Das betroffene Kind fragt sich, warum es nicht genauso leicht versteht und schafft, wie andere Kinder in der Klasse. Durch die defizitären Leistungen im Lesen und Schreiben, werden auch die anderen Fächer im negativen Sinne betroffen, da der Unterricht meist über das Lesen oder Schreiben abläuft. Wenn das Kind noch Sprachverständnisprobleme hat, verdoppeln sich diese Schwierigkeiten.

Bei solchen Störungen handelt es sich nicht um vorübergehende Erscheinungsformen. Diese dauern oft länger, wobei immer die Gesamtpersönlichkeit des Kindes betroffen sein kann. Die Folgestörungen treten auch im emotionalen und sozialem Bereich auf, die im folgenden beschrieben wird.

Eine große Gefahr besteht in einer psychischen und sozialen Fehlentwicklung oder Persönlichkeitsstörung, die oft Folge einer unerkannten Leserechtschreibschwäche sein kann. So leiden beispielsweise die betroffenen Kinder vielfach unter einer Angst- und Versagensproblematik, die zu Verweigerungsverhalten, Schulmüdigkeit, Konflikte mit den Eltern und Lehrern bis hin zu psychosomatischen Symptomen führt (Barth 2002).

Daher müssen Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben eine pädagogisch-psychologische Therapie erhalten. Denn die Schlüsselvoraussetzung für eine Chancengleichheit in der Schule ist die Förderung benachteiligter Kinder, sowie auch die Früherkennung und Förderdiagnose vor dem Schuleintritt. Zu diesen Therapie- und Fördermaßnahmen werden wir in den folgenden Kapiteln Stellung nehmen.

## 3. Modelle und Konzepte des Leserechtschreibwerbs

Da das Lesen und Schreiben zur schulischen und beruflichen Erfolg sehr wichtige Voraussetzungen sind, die wir uns meist in der Grundschule aneignen, ist es sinnvoll die Bedeutung des Lesens und Rechtschreibens zu wissen und die Entwicklung des Schriftspracherwerbs zu kennen. Die wichtigsten Entwicklungsmodelle werden in diesem Punkt einzeln dargestellt. Wie der Schriftspracherwerb geschieht und wie die Entwicklung des Schriftspracherwerbs stattfindet, werden in dem nächsten Abschnitt näher erläutert.

### 3.1 Die Bedeutung des Lesens und Rechtschreibens

Das Lesen und das Rechtschreiben haben einen besonderen Stellenwert in allen industrialisierten Gesellschaften. Die Menschen nutzen ihre Les- und Schreibfertigkeiten im beruflichen Umfeld als ein wichtigen Faktor für den beruflichen Erfolg. Demzufolge werden heutzutage von den Arbeitsplätzen hohe Anforderungen an die Menschen gestellt. Gute Les- und Rechtschreibkompetenzen werden vorausgesetzt, damit ein beruflicher Aufstieg möglich sein kann. Auch in alltäglichen Handlungen werden diese Kompetenzen neben den sprachlichen Fähigkeiten erwartet.

In diesem Sinne führen also mangelnde Fertigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechtschreiben in allen Lebensbereichen zum Misserfolg, was sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Heranwachsenden auswirken kann. Als Folge wird der betroffene sozial isoliert. Dadurch können physische oder psychische Erkrankungen auftreten, die Demjenigen das Leben erschweren können.

Damit das nicht vorkommt, sollten von Anfang an gute Leserechtschreibkompetenzen erworben werden und die betroffenen gezielt fördern.

### 3.2 Schriftspracherwerb

Das Erlernen der Schriftsprache ist ein integraler Teil des Erlernens sprachlicher Kompetenzen, die sich aus dem Zusammenwirken vielfältiger Wahrnehmungssysteme und Ausdrucksfunktionen ergibt. Störungen in diesem komplexen System rufen die sogenannten Leserechtschreibschwäche hervor (Küspert 1998).



delle, die auch Rechtschreibprozesse analysieren, sind von großer Bedeutung für den Schriftspracherwerb.

Im Folgenden werden die relevanten Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs dargestellt, die den Unterschied des Les- und Rechtschreibprozesses hervorheben.

### 3.4 Prozessmodell des Lesens und Schreibens

#### von Fritth

Das Dreiphasenmodell von Fritth (1986) konzentriert sich auf das Lesenlernen und charakterisiert die einzelnen Phasen anhand der darin erworbenen Strategien. Es werden eine logographische, eine alphaschriftliche und schließlich eine orthographische Strategie nacheinander angewendet, die aufeinander aufgebaut sind. Der Eintritt in eine neue Phase bedeutet zugleich das Verschmelzen der alten und der neu erworbenen Strategie. Um die Unterschiedlichkeit der Prozesse des Lesens und des Rechtschreibens zu verdeutlichen, entwickelte Fritth anschließend aus dem Dreiphasenmodell ein Sechstufenmodell.

► *Logographemische Strategie:* Diese wird zunächst für das Lesen angewandt und ermöglicht ein unmittelbares (Wieder-) Erkennen bekannter Wörter und Sätze anhand hervorstechender, oft globaler visueller Wortmerkmale (Grapheme oder Schriftzüge z.B. in der Werbung). Die verinnerlichte Repräsentation besteht nur aus den hervorstehenden Details des Wortbildes. Wenn genügend Details gespeichert worden sind, kann das Kind dieses Wort nicht nur wieder erkennen, sondern auch graphisch produzieren.

► *Alphabetische Strategie:* Diese ist zunächst eine Schreibstrategie, die dem Kind hilft, einfache Wörter, die keine graphisch prägnanten und deshalb gut speicherbaren Merkmale besitzen, zu schreiben. Dazu muss es Phoneme in Grapheme also Laute in Buchstaben übersetzen. Diese Strategie ist auf das Rechtschreiben beschränkt, das bedeutet, dass das Lesen noch auf der Basis der logographischen Strategie funktioniert. Der vollständige Übergang zur alphaschriftlichen Phase lässt sich daran erkennen, dass das Kind beim Lesen ebenso wie beim Schreiben lautiert. Die Produktion an Geschriebenem nimmt enorm zu. Das Kind erkennt den systematischen Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen. Eine wichtige Voraussetzung für richtiges

Schreiben lautreuer Wörter ist die Fähigkeit der genauen Phonemanalyse. ► *Orthographische Strategie:* Der Übergang von der alphaschriftlichen zur orthographischen Strategie erfolgt zunächst beim Lesen, weil das Kind mit der alphaschriftlichen Strategie nicht alles lesen kann. Um die Wörter zu erkennen, werden die Informationen über die Buchstabenfolge verwendet. Das Kind kann nun beim Lesen die Wörter in orthographische Einheiten wie Morphem (kleinste bedeutungstragende Einheiten der Sprache) oder häufig auftretende Graphemsequenzen (Signalgruppen) und Silben aufgliedern. Die innere Repräsentation der neuen orthographischen Einheiten ist relativ unpräzise aber durch weitere Übung kann genauer gespeichert werden.

### 3.5 Der Ansatz von Ehri

Ehri entwickelte (1986, 1995) Stufenmodelle jeweils für den Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens. Er konzipierte bereits Mitte der achtziger ein Modell zur Entwicklung der Lesefertigkeiten. Es gibt Parallelen zum Modell von Fritth (1986), wobei Ehri das alphaschriftliche System für den Aufbau des Sichtwortschatzes stärker vertieft. Ehri Modell stellt vier Phasen in der Entwicklung des Sichtwortlesens dar, das bedeutet eine automatisierte und schnelle Worterkennung.

#### ► 1. Die prä-alphabetische Phase des Sichtwortlernens:

In dieser Phase des Sichtwortlernens tritt eine direkte Verbindung zwischen einzelnen visuellen Attributen des geschriebenen Wortes und dessen Bedeutung oder Aussprache. Die relevanten visuellen Attribute werden willkürlich ausgewählt, da die Kinder in dieser Phase kaum Buchstaben kennen. Die visuellen Merkmale der Wörter können auf einzelne Buchstabenattribute hinweisen (z.B. der „Kreis“ am Ende von „hero“) oder sie können sich auch auf graphische Details von Logos beziehen.

#### ► 2. Die partiell alphabetische Phase des Sichtwortlernens:

Der Übergang in diese Phase erfolgt dann, wenn die Kinder nun erfahren, dass Buchstaben nicht nur visuelle, sondern auch phonetische Hinweisreize sind und die Fähigkeit besitzen, zumindest die markantesten Laute im Wort (Anfangs- und Endlaut) zu erkennen. Nun ist es möglich, systematische Verbindungen zwischen einzelnen Buchstaben des Wortes und den entsprechenden Lauten aufzubauen. Aber diese Verbindungen sind nicht vollständig

dig und beziehen sich meist auf Anfangs- und Endlaut des geschriebenen Wortes. Aufgrund weiterer und zunehmender Kenntnisse von Buchstaben-Laut-Beziehungen und steigender Fähigkeit, Wörter in ihre lautlichen Bestandteile zu zerlegen, können Wörter mit einem sicheren Gefühl gelesen werden. Mit Hilfe des Erlernens visuell-phonetischer Verbindungen wird ein Sichtwortschatz gewonnen, der das Lesen einfacher Texte ermöglicht.

### 3. Die voll entwickelte alphabetische Phase des Sichtwortlernens:

In dieser Phase entstehen vollständige Verbindungen zwischen allen Buchstaben im Wort und den entsprechenden Lauten. Aber dies wird möglich, wenn das Prinzip der Graphem-Phonem-Korrespondenz verstanden wird und dadurch das Segmentieren der Sprache in Einzellaute erfolgt. Das Lesen von Sichtwörtern verläuft äußerst zuverlässig. Diese Phase unterscheidet sich von der vorherigen Phase darin, dass nun auch neue bzw. unbekannte Wörter erlesen werden können.

### 4. Die gefestigte alphabetische Phase des Sichtwortlernens:

In dieser Phase, in der nun ein gewisser Anteil im Sichtwortschatz besteht, können häufig auftretende Buchstabensequenzen, wie Morpheme oder Silben direkt mit der entsprechenden gespeicherten Phonemsequenz verknüpft werden. Dadurch können neue, mehrsilbige Wörter wesentlich leichter gelesen und anschließend in den Sichtwortschatz eingefügt werden. Diese Phase wird in der zweiten Klasse lokalisiert.

Mit diesem Modell des Leseerwerbs, in dem mit Hilfe des phonologischen Rekodierens letztendlich ein umfangreicher Sichtwortschatz erworben wird, hat Ehri wichtige Folgerungen für den Lesunterricht abgeleitet.

Den Kindern sollen von Anfang an Buchstaben-Laut-Verknüpfungen und das Zerlegen gesprochener Sprache in Einzellaute gelehrt werden. Die Fähigkeit zum Zerlegen der gesprochenen Sprache wird damit stabilisiert und der Sichtwortschatz durch häufige Übung erweitert (Küspert 1998).

Den Erwerb des Rechtschreibens beschreibt Ehri (1986) in den folgenden Stufen:

### 1. Semiphonetische Stufe:

Auf dieser ersten Stufe setzen die Kinder im Kindergarten und zu Beginn des ersten Schuljahres ihre Buchstabenkenntnisse ein und versuchen zumindest

Teile von Wörtern zu schreiben. Die Schreibungen sind häufig nicht vollständig, das heißt, dass Vokale ausgelassen werden (z. B. WTR für „water“). Die Kinder besitzen noch nicht die Fähigkeit, Wörter in Einzellaute zu zerlegen und ihnen sind nicht alle Buchstaben-Laut-Korrespondenzen bekannt.

### 2. Phonetische Stufe:

Auf dieser Stufe sind die Kinder im Zerlegen der Sprache in Einzellaute bereits fortgeschrittener und versuchen den ausgesprochenen Lauten Buchstaben zuzuordnen. Nun werden auch Vokale geschrieben aber die Schreibungen sind immer noch unvollständig, weil oft Buchstaben ausgelassen oder hinzugefügt werden.

### 3. Morphemische Stufe:

Diese Phase beginnt ungefähr Mitte des zweiten Schuljahres. Das Schreiben wird nicht von Phonemen, sondern auch von Morphemen unterstützt. In dieser Phase werden vor allem mehr Wörter korrekt geschrieben als in der vorangehenden, da die Schreibweise von Wörtern im Gedächtnis gespeichert wird. Während dieser morphemischen Phase entwickeln sich die Kinder über die Jahre weiter hinweg und erweitern ihren Wortschatz.

Ehri (1986) verdeutlicht durch seine Stufenmodelle, wie bedeutend das Schreibenlernen für den Leseerwerb ist. Erstens unterstützt die Übung im Schreiben das Lesenlernen, da viele Wörter im Gedächtnis gespeichert werden. Zweitens ermöglicht der Aufbau des Sichtwortschatzes beim Lesenlernen, dass das richtige Schreiben der Wörter leichter fällt, wenn auch nicht alle Wörter im Sichtwortschatz immer fehlerfrei geschrieben werden können.

## 3.6 Bewertung der Modelle des Schriftspracherwerbs

Das Modell von Frith (1986) stellt zumindest im englischsprachigen Raum das einflussreichste und empirisch am besten fundierte Modell dar. Von vergleichbarer Relevanz ist der Ansatz von Ehri (1986, 1987, 1992, 1995), deren Annahmen auf einer Reihe empirischer Evidenzen basieren (Küspert 1998).

Die meisten der Modelle des Schriftspracherwerbs zeigen große Ähnlichkeit auf, die gezielt darauf arbeiten, den Erwerb des Lesens und Rechtschrei-

bens bzw. die während des Schriftspracherwerbs bedeutenden Fähigkeiten zu beschreiben. Aber die Modelle geben keine Informationen darüber, wie diese für den Erwerb der Schriftsprache wesentlicher Fähigkeiten erworben werden. Frith (1986) erläutert die Annahme ihres Stufenmodells damit, dass die kognitive Entwicklung insgesamt nicht kontinuierlich, sondern in Phasen oder Stufen verläuft. Die komplexe Natur des Entwicklungsgeschehens könne am adäquatesten in Phasenmodellen erfasst werden.

Stuart und Coltheart (1988) finden dagegen die von Frith verwendeten Merkmale zur Differenzierung zwischen den Stufen zu unschlüssig. Cataldo und Ellis (1989) geben dies bezüglich an, dass die Kinder unabhängig vom Material verschiedene Strategien nutzen, die schließlich unterschiedlichen Stufen zuzuordnen sind. Dies weist somit auf einen kritischen Aspekt bezüglich der Reihenfolge des Stufenablaufs hin. Aber ein wichtiger Vorteil besteht darin, dass die Stufenmodelle für die Konzeption spezifischer Fördermaßnahmen lese-rechtschreibschwacher Kinder nützlich sind, z. B. um feststellen zu können, auf welcher Stufe sie "stehengeblieben" sind. Schließlich soll durch die entsprechende Förderung der Übergang zur nächsten Stufe erreicht werden. Aber das "Wie" des Vorgehens kann aus den Modellen nicht entnommen werden (Küspert 1998).

Im deutschsprachigen Raum zeigten die Untersuchungen, dass vor allem die logographemische Stufe im Schriftspracherwerb deutschsprachiger Kinder nicht nachzuweisen ist.

## 4. Phonologische Bewusstheit und Leserechtschreibwerb

### 4.1 Voraussetzungen und Stützfunktionen des Leserechtschreibwerbs

Welche Merkmale müssen nun vorhanden sein, damit ein Kind erfolgreich das Schreiben und Lesen lernen kann?

Die Vorläufermerkmale des Leserechtschreibwerbs wurden in vielen Studien aus den unterschiedlichsten Bereichen durchleuchtet. Zusammenhänge konnten hauptsächlich im Bereich der Intelligenz, visuelle Wahrnehmungsfähig-

keiten und sprachliche Fähigkeiten entdeckt werden. Zur Vorhersage des Erfolgs beim Schriftspracherwerb des Kindes wurden die Studien LOGIK von Schneider und Weinert durchgeführt. Außerdem untersuchte die Bielefelder Längsschnittstudie (BISC) von Skowronek und Marx die Vorläufermerkmale des Leserechtschreibwerbs, um den Erfolg vorherzusagen zu können (Küspert 1998). Diese beiden Studien zu Vorhersage von Leserechtschreibleistungen werden im Punkt 4.5.1.1 und 4.5.2 dargestellt.

Zur Vorhersage des Erfolgs wurden in diesen Studien die Prädiktoren aus den Bereichen der Sprache, Sensorik<sup>10</sup>, Verhalten, emotionale Befindlichkeit, Grob- und Feinmotorik, Hirndominanz, kognitive Leistungsfähigkeit und Aufmerksamkeit untersucht und bewertet. Anhand der Ergebnisse dieser Studien kann entnommen werden, dass die Gedächtnisfähigkeiten im Vorschulalter wichtige Merkmale sind, da beim Lesen- und Schreibenlernen graphische Konstellationen als Buchstaben gespeichert und abgerufen werden. Auch die Phonem-Graphem-Beziehungen<sup>11</sup> werden schon im Vorschulalter ausgebaut. Später in der Grundschule müssen Kinder größere Wortteile und ganze Wörter speichern und abrufen können (Schneider 1997). Dabei spielen die Gedächtnisspanne und die Geschwindigkeit des Erinnerns eine große Rolle. Die Intelligenz eines Kindes beeinflusst nur teilweise den späteren Erfolg beim Schriftspracherwerb.

Neben den Gedächtnisfähigkeiten werden die sprachlichen Fähigkeiten zur Vorhersagemerkmal dargestellt. Im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten werden Wortschatz, Sprachverständnis und Satzbau des Kindes vorausgesetzt, um erfolgreiche Leserechtschreibleistungen zu erbringen. Zu den ganz spezifischen sprachlichen Fertigkeiten hat sich die Phonologische Informationsverarbeitung erwiesen (Schneider 1997, Küspert 1998). Den in den Studien sehr oft untersuchten Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung werden wir im folgenden Punkt 4.2 umfangreicher darstellen.

Außerdem stellen auch die visumotorischen Fähigkeiten und die "Buchstabenkenntnis" die stärksten Vorhersagemerkmale für die späteren Leistungen beim Lesen und Schreiben dar.

<sup>10</sup> Sinne, Sinnesorgane

<sup>11</sup> ist die Beziehung zwischen Buchstabe und dem dazugehörigem Laut.

Damit ein Kind das Lesen- und Rechtschreiben erfolgreich lernt, sind des-  
weiteren die Wahrnehmungseinstellungen zu nennen. Im deutschsprachigem  
Raum haben Breuer und Weuffen zu Vorläuferfunktionen des Schriftspracher-  
werbs Ansätze entwickelt, die als wesentliche Basisfunktionen für den Schrift-  
spracherwerb verschiedene Sprachwahrnehmungseinstellungen (verbo-senso-  
motorische Fähigkeiten) ansehen, die sie durch die "Differenzierungsprobe"  
diagnostisch erfassen und zu denen sie auch entsprechende Fördermöglichkei-  
ten entwickelt haben. Als maßgebende Voraussetzungen des Schriftspracher-  
werbs im Vorschulalter nennen sie die optisch-graphomotorische, phonema-  
tisch-akustische, kinästhetisch-artikulatorische, melodisch-intonatorische und  
rhythmische Differenzierungsfähigkeiten. Nach Breuer weisen etwa 10 bis  
15% aller Schulanfänger Mängel in diesen basalen Sprachwahrnehmungungs-  
funktionen auf (Breuer & Weuffen 1991, 1994, Barth 1999<sup>12</sup>).

12 Barth, K. (1999) Zur Prophylaxe von Lesese- Rechtschreibstörungen: ZeitlicheVerarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit phonologischer Bewußtheit und der Entwicklung von Lesese- Rechtschreibkompetenz: Inaugural – Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades an der Universität Dortmund.

Wie schon erläutert, wurde die vorherige Buchstabenkenntnis als ein  
wichtiges Merkmal für den erfolgreichen Schriftspracherwerb dargestellt. Kin-  
der machen vor dem Schuleintritt unterschiedliche Erfahrungen mit der Schrift-  
sprache. Bevor sie die Schriftsprache in der Schule erlernen, entwickeln und er-  
werben sie auf spielerische Art die oben genannten Basisfunktionen, die zum  
Erlernen der Schriftsprache als Stütze anzusehen sind. Diese Stärkchen, die die  
Kinder sich im Vorschulalter aneignen, helfen dabei, die schriftsprachlichen

Vor dem Schuleintritt können Kinder die Buchstaben oder die Schrift auf  
unterschiedliche Weise erfahren. Dazu gehört beispielsweise die Erfahrungen  
mit der sogenannten "Straßenschrift". Nach einigen Untersuchungen können  
Kinder, die noch nicht in die Schule gehen, bestimmen, im Alltag immer wie-  
derkehrenden Schriftzügen auch eine Bedeutung zuordnen. Kinder entdecken  
durch ihre spielerischen Ergebnisse zu Hause, auf der Straße mit den Freunden,  
beim Einkaufen oder beim Fern sehen, dass Zeichen, also die Buchstaben, eine  
Bedeutung tragen (Barth 2002).

Zu diesem Thema haben Nehr, Birkkott-Rixius, Kubat, und Masuch 1988  
eine Untersuchung durchgeführt, in dem türkische Kinder vor dem Lesen und  
Schreibenlernen die "Straßenschrift" erkennen und mit dem eine Bedeutung  
verbinden (Nehr u.a. 1988).

Mit der sogenannten "Straßenschrift" kommen alle Kinder in Kontakt, be-  
vor sie in die Schule gehen. Straßenschrift bezeichnet alle sichtbaren, schriftli-  
chen Straßenschilder oder Logos wie beispielsweise ein "STOP"- Schild, Na-  
men von Kaufhäusern wie "KAISERS" oder Namen der TV-Sender wie "RTL",  
"KIKA" etc. Es gibt auch Wörter oder Slogans auf großen Tafeln, die für be-  
stimmte Produkte werben, die den Kindern bekannt sind. Wenn Kinder solche  
Schilder sehen, wissen sie meistens, was es heißt und wie es sich ausspricht.  
Egal ob ein Kind deutscher oder nichtdeutscher Muttersprache ist, sie werden  
alle mit solchen schriftlichen Symbolen konfrontiert. Es ist eine gute Voraus-  
setzung für den Schriftspracherwerb, dass Vorschulkinde ein Verständnis  
dafür haben, den Buchstabenreihen die entsprechenden Laute und die Bedeu-  
tung zuzuordnen. Wir haben selbst in unserer Arbeit als Kursleiterin für  
Sprachförderung erlebt, wie Kinder mit geringen Sprachkenntnissen in Deutsch  
die Namen von TV-Sendern "KIKA-TV" auftragen oder die Namen der Sen-  
dungen wie "TOGOLINO" oder sogar die Internetadresse dieser Sendungen  
wie "www.toggo.de" nennen können. Außerdem kannten die Kinder die  
Schriftarten von Filmen, die sie im Kino oder auf DVD gesehen hatten. Filme

Als besonders bedeutsam für die Prognose späterer Lese- und Rechtschreibkompetenzen erwiesen sich die metallinguistischen Fähigkeiten, die im folgenden nach dem Metallinguistischen Bewusstseitsmodell von Turner und Bowey (1984) in vier Bereiche gegliedert wird:

- ▶ 1. Wortbewusstheit
- ▶ 2. Formbewusstheit
- ▶ 3. Pragmatische Bewusstheit
- ▶ 4. Phonologische Bewusstheit

In Anlehnung an die Untersuchungen von Wagner und Torgesen (1987) wird der Begriff "phonological processing"<sup>13</sup> eingeführt, der als Sammelbegriff für die Nutzung von Informationen über die Lautstruktur mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache verwendet wird (Barth 1999).

Wagner und Torgesen beschäffigten sich in ihren Forschungsansätzen zur phonologischen Informationsverarbeitung mit drei Bereichen, die sie systematisch miteinander in Beziehung setzen, welche zuvor immer unabhängig voneinander untersucht wurden. Diese Bereiche gliedern sie in

- ▶ Phonologische Bewusstheit (phonological awareness)

- ▶ Phonologisches Recodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon (phonological recoding in lexical access)

- ▶ Phonetisches Recodieren im Arbeitsgedächtnis (phonetic recoding to maintain information in working memory)

Der erste Arbeitsbereich ist die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, die den Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache verschafft. Mit Lautstruktur sind beispielsweise Silben, Reime, oder einzelne Phoneme (Laute) in Wörtern gemeint. Die Fähigkeit des Kindes beim Umgang mit der Lautstruktur wird durch Reimaufgaben, Silbensegmentierung oder Phonemanalyse eines Wortes überprüft (Schneider 1997, Küssert 1998).

Der zweite Bereich beinhaltet Arbeiten zum "Phonologischen Recodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon". Dabei wird durch das Recodieren schriftlicher Symbole Zugang zum semantischen Lexikon ermöglicht. Dies be-

<sup>13</sup> Bedeutet "Phonologische Informationsverarbeitung"

wie "Findet Nemo" wurden von den Kindern erkannt, wenn sie die gleiche Schreibweise und Farbe der Schrift erkannt hatten. Dies deutet darauf hin, dass das schriftlich Gesehene bei den Kindern gespeichert und wiedergegeben werden kann.

Die Erfahrungen der Kinder vor dem Schuleintritt setzen sich meist aus den gegebenen Möglichkeiten durch das Elternhaus der Kinder und durch die Kindergarten zusammen. Es ist auch möglich, dass Kinder durch die Eltern die Buchstaben vor dem Schuleintritt kennen lernen. In manchen Kindergarten werden die Buchstaben mit verschiedenen Materialien wie Holzbuchstaben o.ä. vorgestellt und eingeübt. In anderen Ländern wie beispielsweise Finnland gehört dies sogar schon in den Kindergartenbereich. Dort können 60% der Kinder zu Beginn der Schulzeit schon Lesen. Das bedeutet also, dass dort schon im Kindergarten dafür gesorgt wird, die Buchstabenkenntnis der Kinder zu fördern, bevor sie in die Schule kommen.

## 4.2 Phonologische Informationsverarbeitungsprozesse und Schriftspracherwerb

Dabei handelt es sich um kognitive Prozesse, in denen die Lese- und Schreibentwicklung im Kindesalter aufgabenanalytisch erklärt wird (Barth 1999). Diese Prozesse werden mit Entwicklungsstufen beschrieben. Das heißt, Kinder erfahren vorher Abläufe, welche beim Erwerb der Schriftsprache behilflich sind. Auf der Grundlage von Informationsverarbeitungsmodellen sind in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zahlreiche Studien durchgeführt worden mit dem Ziel, lese- und schreibrelevante Vorkenntnisse und Fertigkeiten zu bestimmen, die schon vor Schuleintritt erfasst werden können. Nach heutiger Sicht sind vor allem Sprachwahrnehmungs- und verarbeitungsprozesse für den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung (Barth 2002).

Die Studien, die ihren Ursprung im anglo-amerikanischen und skandinavischen Sprachraum haben, gehen davon aus, dass es für Lese- Rechtschreibanfänger wichtig ist, Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache zu gewinnen und dabei die Zuordnungsregeln für Buchstaben und Laute zu entdecken (Barth 1999). Der Erfolg eines Kindes beim Lese- und Schreiberwerb hängt demzufolge nicht nur davon ab, inwieweit es das alphabetische Prinzip der Schriftsprache begreift.

deutet, dass die Kinder vorgegebene schriftliche Symbole wie zum Beispiel geschriebene Wörter oder Bilder in die entsprechende lautliche Struktur übertragen. Deren Bedeutung werden dann aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen (Schneider & Küsspert 1999).

Das Phonetische Recodieren im Arbeitsgedächtnis ist der dritte Bereich, wobei die schriftlichen Symbole im Kurzzeitgedächtnis lautsprachlich wiedergegeben werden. Dies ist für die Lesanfänger von großer Bedeutung, da die einzelnen Wörter somit Laut für Laut erlesen und zu einem ganzen Wort verbunden werden. Mit diesen drei Bereichen wurden in vielen Studien Zusammenhänge mit späteren Lese-Rechschreibleistungen nachgewiesen (Küsspert 1998). Dabei ist die Phonetische Bewusstheit der wichtigste Bereich, weil es für den Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen die entscheidende und ausschlaggebende Fertigkeit ist. Dessen Bedeutung wurde unter anderem durch Lundberg, Skovronek, Marx, Schneider, Naslund und Küsspert in zahlreichen Studien nachgewiesen. Es ist in den letzten zehn Jahre der meist untersuchte Bereich gewesen, dem sich die Forschung der Lese-Rechschreibschwäche hingewendet hat. Eine ausführliche Beschreibung der Phonetischen Bewusstheit folgt daher im folgenden Abschnitt.

In einer Studie versuchten Schneider und Naslund (1992) das Leseverständnis von Kindern am Ende der zweiten Klasse vorherzusagen und entwickelten Strukturgleichungsmodelle. Ein wichtiges Ergebnis war der Zusammenhang zwischen dem Arbeitsgedächtnis und der phonologischen Bewusstheit.

### 4.3 Phonologische Bewusstheit als Vorläufermerkmal

Aufgrund zahlreicher empirischer Studien, die wir oben zum Teil erwähnt haben, kann davon ausgegangen werden, dass der Erfolg beim Schriftspracherwerb nicht nur von allgemeinen kognitiven Voraussetzungen abhängig ist, sondern vor allem von der Einsicht in den Aufbau der Schriftsprache und ihre phonologischen Entsprechungen.

In einer Studie von Lundberg (1988) konnte nachgewiesen werden, dass Kinder die im Vorschulalter an einem Trainingsprogramm zur phonologischen

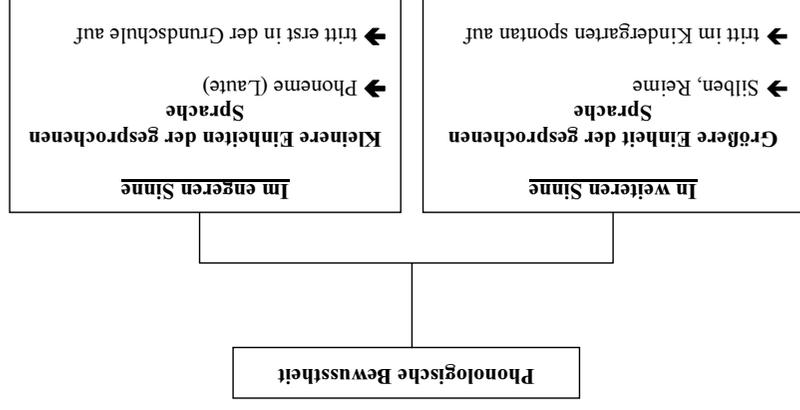
Bewusstheit teilgenommen hatten, den nicht trainierten Kindern im Lesen und Rechtschreiben bis zum dritten Schuljahr überlegen waren.

Phonologische Bewusstheit bezeichnet ein Prozess, der es ermöglicht, sich auf linguistische Einheiten der Sprache zu konzentrieren. Während sich Kinder zuvor auf die inhaltlichen Aussagen der Sprache gewendet hatten, so müssen sie beim Erlernen der Schriftsprache die ihre Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur und den formalen Charakter der Sprache lenken können. Dies verdeutlichen auch Küsspert und Schneider folgendermaßen:

„Um Einblick in diese sprachlichen Einheiten zu gewinnen, müssen Kinder nun erstmals seit Beginn ihrer Sprachentwicklung ihre Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer Mitteilung abwenden und auf die formale Struktur des sprachlichen Materials lenken“ (vgl Küsspert & Schneider 1999, S. 12).

Die Einsicht in formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache sind beispielsweise die Aufmerksamkeit auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und schließlich auf einzelne Laute der gesprochenen Wörter zu lenken.

Nach Barth ist die phonologische Bewusstheit schon entwickelt „wenn die kleine Anna beispielsweise erkennt, dass ihr Vorname mit dem gleichen Laut beginnt wie „Ameise“ oder „Ampel“ (Barth 2002). Ansonsten liegen vorschulische Defizite phonologischer Bewusstheit vor.



Abbild 3: Die Bereiche der phonologischen Bewusstheit von Skovronek&Marx

Dabei sind kognitive Abläufe vorhanden, die unterschiedlich komplex sind und dementsprechend zu ihrer Durchführung verschiedene kognitive Ressourcen benötigen. Demgemäß wird die phonologische Bewusstheit von Skowronek und Marx (1989) in zwei Bereiche geteilt. Sie unterscheiden zwischen der „phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne“ und der „phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“:

#### 4.3.1 Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Mit „phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne“ sind die größeren Einheiten in einer Sprache gemeint, beispielsweise Reime oder Silben. Dieser Prozess tritt meist im Kindergartenalter auf. Kinder können mit Reimgedichten oder Reimwörtern spielen und diese durch klatschen und singen in Silben teilen. Solche sprachliche Informationsverarbeitungsprozesse werden durch den Sprechrhythmus unterstützt. Bis zum Schuleintritt sollten Kinder diese sprechrhythmischen Fähigkeiten entwickelt haben. Diese Fähigkeit entwickelt sich normalerweise ab dem dritten bis vierten Lebensjahr eines Kindes (Barth 2002).

In vielen Studien wurde bestätigt, dass das Erkennen von Reimwörtern oder die Fähigkeit mehrsilbige Wörter in ihrer Silbenstruktur zu klatschen, eine Vorhersagekraft auf die Lese- Rechtschreibfertigkeiten besitzt (Barth 2002, Schneider & Näsälund 1999). Beim Schuleintritt sollten also Kinder die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne schon entwickelt haben. Bei Kindern, die diese Fähigkeiten nicht entwickeln konnten, besteht das Risiko, beim Schriftspracherwerb Probleme zu bekommen (Barth 2002).

#### 4.3.2 Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Im Gegensatz dazu ist die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne der bewusste Umgang mit den kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache. Diese kleinen Einheiten sind die einzelnen Phoneme (Laute). Dieser Prozess geschieht während des Schriftspracherwerbs in der Grundschulzeit. Die Kinder können beispielsweise den Anlaut oder Auslaut eines Wortes erkennen, oder die einzeln vorgeschobenen Buchstabenlaute zu einem zusammenfügen.

Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Schriftspracherwerb und phonologischer Bewusstheit. Daher wird die phonologische Bewusstheit systematisch im Unterricht während des Schreiblernprozesses gefördert (Barth 2002).

#### 4.4 Erfassung der Phonologischen Bewusstheit

Diese beiden sich aufeinanderbauenden Formen der phonologischen Bewusstheit können durch verschiedene Aufgabenstellungen erfasst werden. Barth stellt die Operationalisierung der phonologischen Bewusstheit folgendermaßen dar:

Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne werden Beispielaufgaben wie folgt durchgeführt:

- ▶ Reime erkennen: dabei sollen Kinder nennen können, welche Wörter sich reimen. Beispielsweise die Wörter: Haus - Mann – Maus
- ▶ Bei der Silbensegmentierung sollen die Wörter in Silben zerlegt werden, wie Pa- pa-gei oder kin-der-gar-ten.

Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne werden folgende Beispielaufgaben durchgeführt:

- ▶ Laut zu Wortvergleichsaufgaben: „Hörst du ein eu in Eule?“
- ▶ Anlaute identifizieren: „Was hörst du am Anfang von Igel?“
- ▶ Endlaute identifizieren: „Was hörst du am Ende von Baum?“
- ▶ Phonemanalyseaufgaben: hier sollen Kinder sie einzelnen Phoneme im Wort zählen können. A-s-t, N-a-s-s-e, T-i-g-e-r
- ▶ Phonemsyntheseaufgaben werden von gedehnt vorgeschobenen Wörtern wie: F-isch, Ei-s
- ▶ Wortlängenvergleichsaufgaben: „Welches Wort ist kürzer: Zug oder Schneemann?“

#### 4.5 Studien zur Früherkennung

Mangelnde Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, die über den Anfangsunterricht hinaus führen, können sich in den fortgesetzten Schuljahren oft zu weiteren Leistungsproblemen entwickeln. Diese Probleme lassen sich somit in schlechten Zensuren oder Klassenwiederholungen erkennen.

Früherkennung und angemessene Fördermaßnahmen können dem Schüler helfen, die Lernschwierigkeiten zu erleichtern und sie zu überwinden. Schon im vorerschulischen Alter lassen sich Risikofaktoren für das spätere Auftreten einer Les- Rechtschreibschwäche erkennen und einschätzen. Das heißt, aus den Kompetenzen, die Kinder im Vorschulalter erwerben, lässt sich ein Erfolg oder Nichterfolg im Schriftspracherwerb prognostizieren.

Die Früherkennung von Les- Rechtschreibstörung hat in den letzten Jahren viel Anerkennung gefunden. Zur Erfassung der phonologischen Kompetenzen werden auch Verfahren durchgeführt, die ähnliche Aufgaben enthalten. Im folgenden wird daher auf das Bielefelder Screening Verfahren eingegangen. Die dabei ermittelten Risikokinder werden meist mit Förderprogrammen trainiert. Dazu werden wir das „Wurzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“ vorstellen.

Die Untersuchungen der letzten Jahrzehnte haben sich damit beschäftigt, welche Fertigkeiten im Vorschulalter des Kindes sich vorhersagen lassen, und ob im Schulalter eine Les- Rechtschreibstörung wahrscheinlich ist oder nicht. Längsschnittstudien haben gezeigt, dass Vorschulkinder, die die Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit gut lösen können, mit großer Wahrscheinlichkeit ohne Schwierigkeiten nach der Einschulung Lesen und Rechtschreiben erlernen. Andernfalls sind Vorschulkinder, die beim „Reime erkennen“ oder „Wörter in Silben und Laute“ zu zerlegen, Probleme haben, sehr wahrscheinlich die „Risikokinder“.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurden Verfahren entwickelt, die die Früherkennung dieser Risikokinder ermöglichen (Warnke 2002, Barth 2003). Die dazu durchgeführten Studien und zwei dieser Verfahren werden wir im folgenden vorstellen.

Die Bielefelder Längsschnittstudie wurde von der Forschungsgruppe Skowronek, Jansen, Mannheim und Marx durchgeführt (Küspert 1998, Barth 1999). Dabei untersuchten sie den Einfluss der phonologischen Bewusstheit, Arbeitsgedächtnis und Zugriff auf das semantische Lexikon im Bezug auf den Schriftspracherwerb. Dazu haben die Forscher noch die visuelle Aufmerksamkeit mit

## 4.5.1 Die Bielefelder Studie

den anderen drei Variablen bei Kindergartenkindern erfasst, da visuelle Aufmerksamkeit und Les- Rechtschreibschwäche beim Lesen eine große Rolle spielen. Die Studie hatte das Ziel ein Screening-Verfahren zu entwickeln, was ermöglichen sollte, diejenigen Vorschulkinder zu erfassen, für die das Risiko einer späteren Les- Rechtschreibschwäche besteht (Barth 1999, Küspert 1998).

Folgende Bereiche wurden als Prädiktoren für das Screeningverfahren ausgewählt:

- ▶ Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Reimen und Silbensegmentieren)
- ▶ Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (Laut-zu-Wort Vergleich, Laute assoziieren)
- ▶ Phonetisches Recodieren im Arbeitsgedächtnis (Pseudowörter nachsprechen)
- ▶ Recodiergeschwindigkeit im Lexikon (schnelles Benennen der Farbe unfarbig dargestellter Objekte beziehungsweise farbig inkongruenter Objekte)
- ▶ Aufmerksamkeit für visuelle Symbofolgen (Wort-Vergleich-Suchaufgaben)
- ▶ Buchstabenkenntnis

Die Stichproben wurden im Vorschulalter, am Ende der ersten Klasse, zu Beginn der zweiten und Ende der zweiten Klasse erhoben. Aus der Gesamtstichprobe von 1120 Vorschulkindern haben die Forscher zwei Teilstichproben gezogen: Erstens eine repräsentative Stichprobe von 171 zufällig ausgewählten Kindern und zweitens die untersten 15% der Verteilung aus dem ersten Testzeitpunkt als „Risikostichprobe“ mit phonologischen Verarbeitungsdiffizilen.

Diese zwei Teilstichproben wurden sechs Monate nach der ersten Stichprobe mit dem gleichen Verfahren untersucht, um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu überprüfen. Später zu Beginn und Ende der ersten bis dritten Klasse wurden die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben der Kinder getestet.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Korrelationen zwischen den Prädiktoren und Kriteriumsleistungen alle signifikant waren. Die Prädiktoren erwiesen sich dabei als gute Vorhersagemerkmale von Les- Rechtschreibschwierigkeiten bereits im letzten Kindergartenjahr. Das heißt für die Forscher, dass zehn Monate vor der Einschulung etwa 80% der Kinder korrekt klassifiziert werden können. Die Gesamttrefferquote des Screenings lag also deutlich über dem Zufalls-

niveau und erreichte Ende der zweiten Klasse eine Quote von ca. 85% bis 92% und Ende der dritten Klasse von 83% bis 93%.

Im Hinblick auf den individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes und die Prognose seiner Schriftsprachentwicklung sind nebenbei auch visuelle Informations-verarbeitungsprozesse, familiäre und schulische Unterstützung und Förderung, spezifische Unterrichtsbedingungen wie Instruktionen- und Lehrmethoden und emotionale Faktoren des Kindes wichtige Einflussfaktoren. Trotzdem konnten die Forscher belegen, dass die phonologische Informationsverarbeitung und die visuelle Aufmerksamkeitsspanne signifikante Prädiktoren für Lese- und Rechtschreibleistungen darstellen und damit Möglichkeiten zur frühen Identifikation von Risikokindern bieten. Diese Kinder könnten gezielt schon im Kindergarten gefördert werden (Küspert 1998, Barth 1999).

#### 4.5.1.1 Bielefelder Screening Verfahren

Das Bielefelder Screening Verfahren (BISC), das 1999 von Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek entwickelt worden ist, ermöglicht die Früherkennung von Kindern im letzten Kindergartenjahr, die wahrscheinlich in der Schule von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten betroffen sein werden. Eine Vorhersage lässt sich mit diesem Screening Verfahren bis in das 9. Schuljahr hinein nachweisen (Warnke 2002).

Das BISC erlaubt zwar eine relativ zuverlässige und objektive Früherkennung von Risikokindern, hat aber nicht die absolute Vorhersagekraft (Warnke 2002).

Das Bielefelder Screening Verfahren überprüft neben dem Aufmerksamkeits-verhalten für visuelle Symbofolgen noch die phonologische Bewusstheit bestimmter Gedächtnisfunktionen (Warnke 2002, Barth 2003). Es eignet sich aber nicht zur Früherkennung von Grundschulkindern, da die Aufgaben für diese Kinder zu leicht sind.

Die theoretische Annahme des Bielefelder Screenings ist, dass nicht ausgebildete phonologische Bewusstheit sowie Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprobleme eher zu einer Lese- Rechtschreibschwäche führen. Das durch die Studie entwickelte Screening besteht aus vier kognitiven Komponenten, welche über Aufgaben wie das „Nachsprechen von drei- bis fünfsilbigen Pseudo-

wörtern“, „schnelles Benennen von Farben“, „Wortvergleich – Suchaufgaben“ oder „Reimen und Silbensegmentieren“ erfasst werden ( Mannhaupt 2003, Zeitschrift Grundschule, S. 46).

Anhand von den Ergebnissen, was die Kinder in diesen Aufgaben erzielen, wird festgestellt, ob es über ausreichende Voraussetzungen für den ersten Schriftspracherwerb verfügt.

Bei der Auswertung müssen in mindestens zwei Bereichen (z.B. Rekodieren und Dekodieren) Ausfälle vorliegen, um ein Risiko von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten festzustellen. Besteht bei einem Kind ein Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, dann ist eine Förderung dieses Kindes angezeigt.

Die Abbildung zeigt die wichtigen Vorläuferfertigkeiten und deren Beziehung zueinander, die bei einem Kind vorhanden sein sollten, um bei den BISC Aufgaben gute Ergebnisse zu erlangen.

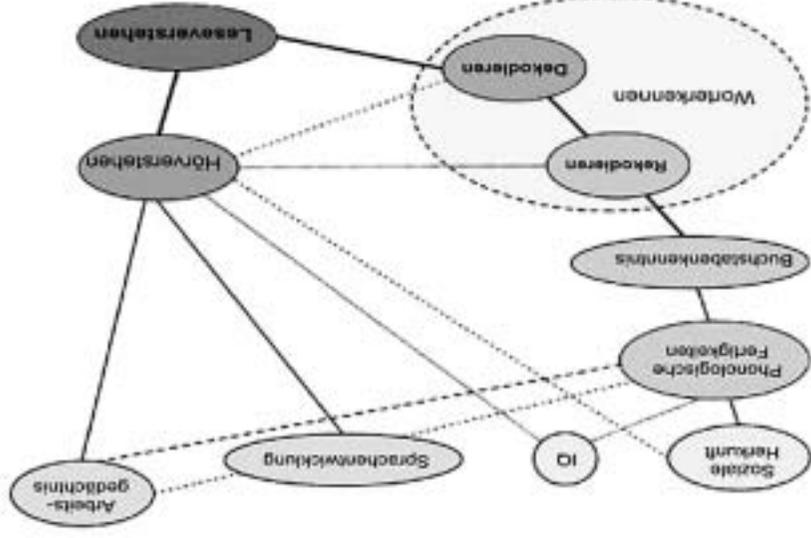


Abbildung 4: Modell zu den Vorläuferfertigkeiten für das Leseverständnis

## 4.5.2 Die Münchener Längsschnittstudie LOGIC

Diese Studie wurde neun Jahre lang von 1984 bis 1993 am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München durchgeführt. Inhalt dieser theoretischsten Studie war, wie bei der Bielefelder Studie, die Vorhersage von Lesee-Rechtschreibleistungen zu überprüfen. Das Ziel war, den Einfluss der drei Komponenten phonologischer Informationsverarbeitung auf den Schriftspracherwerb zu untersuchen. Außerdem wurden die kognitiven und sozialen Fähigkeiten von Kindern vom 3. bis zum 12. Lebensjahr erforscht (Schneider und Näsland 1992, 1993, Küssert 1998, Barth 1999).

Die phonologische Bewusstheit ist dabei als Maß für die sprachlichen Informationsverarbeitungs Kompetenzen in den Vordergrund gesetzt worden. Neben der phonologischen Bewusstheit wurden auch die Gedächtniskapazität und frühe Sprachfertigkeiten bis zu der zweiten Klasse gemessen. Als Prädiktoren wurden die Aufgaben des Bielefelder Screenings übernommen und im letzten Kindergartenjahr verwendet (Küssert 1998, Barth 1999).

Die Forscher konnten "die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne" anhand der "Lautekategorisierungsaufgaben" von Badley und Bryant (1985), die "Gedächtniskapazität" durch "Wort- und Satzspannaufgaben" ausführen. Frühe Schriftkenntnis der Kinder wurde anhand von Aufgaben wie "Buchstabenkenntnis", "Wörter schreiben" oder geläufige Schilder mit "Schrift erkennen" erfasst. Darüber hinaus wurden die verbale und nonverbale Intelligenz überprüft (Küssert 1998, Barth 1999).

Die Kriteriumsleistungen Decodiergeschwindigkeit beim Vorlesen, Leseverständnis und Rechtschreibleistungen wurden zu Beginn und Ende der zweiten Klassen erfasst und später noch mal im dritten und vierten Schuljahr erhoben. Schneider und Näsland (1993) führten zur Klärung der Prädiktionskraft der phonologischen Bewusstheit, Gedächtniskapazität, Rekodieren im lexikalischen Zugriff, Intelligenz und früher Schriftsprachkenntnis multiple schrittweise Regressionsanalysen durch und konnten nachweisen, dass diese vier Prädiktoren den späteren Schriftspracherwerb signifikant beeinflussen (Barth 1999).  
Für die Lesegeschwindigkeit zu Beginn des zweiten Schuljahres waren der "Nonverbale Intelligenzquotient" sowie die "frühe Schriftkenntnis" entschei-

dende Prädiktoren. Gedächtniskapazität, visuelle Aufmerksamkeitsspanne und Rekodieren im lexikalischen Zugriff hatten einen geringen aber signifikanten Einfluss. Diese Prädiktorenmuster veränderten sich aber zum Ende der zweiten Klasse, indem die phonologische Bewusstheit in weiterem Sinne und die Rekodierung im lexikalischen Zugriff sich als bedeutsamste Prädiktoren erwiesen. Zusammenfassend wurde somit belegt, dass die im Vorschulalter erhobenen Leistungen der sprachlichen Bewusstheit bedeutende Prädiktoren für den Schriftspracherwerb darstellen und die kausalen Faktoren für den Lesee-Rechtschreiberverb darstellen (Küssert 1998, Barth 1999, Barth 2003).

## 4.6 Vorschulische Fördermaßnahmen

Durch solche Ergebnisse über die Zusammenhänge phonologischer Informationsverarbeitungsprozesse und der Entwicklung von Lesee- und Rechtschreibkompetenz konnte belegt werden, dass eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter sich positiv auf die Lesee- und Rechtschreibleistungen auswirkt (Barth 1999).

### 4.6.1 Vorschulische Förderung mit dem Würzburger Trainingsprogramm

Nach vielen Untersuchungsergebnissen, dass die phonologische Bewusstheit als Vorläufermerkmal für das Lesen und Schreibenlernen sehr bedeutsam erklärt haben, wurden Überlegungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter entworfen, um so späteren Lesee- Rechtschreibproblemen vorzubeugen.  
Eine der ersten Längsschnittstudien dazu wurde von dem Forscher Lundberg 1988 an 235 dänischen Kindergartenkindern durchgeführt, in der über acht Monate täglich 15 bis 20 Minuten Sprachspiele stattfanden. Lundberg und seine Mitarbeiter haben in dieser Studie folgende Fragen untersucht:

- ob phonologisches Wissen im Vorschulalter und vor Beginn des Lesen- und Schreibens trainiert werden kann
- ob die Trainingseffekte überdauernd sind und ob ein Transfer auf andere metallinguistische Aufgaben existiert

► ob das vor schulische Training den Schriftspracherwerb erleichtert und wie spezifisch der Trainingseffekt ist

Er konnte nachweisen, dass die phonologische Bewusstheit sich bei Vor- schulkindern, die noch keine Schriftsprachkenntnisse hatten, fördern lässt. Die so geförderten Kinder waren den nicht trainierten Kindern aus der Kontroll- gruppe bis zum Ende der Grundschulzeit im Lesen und Schreiben signifikant überlegen.

Damit konnten Lundberg und seine Mitarbeiter den Nachweis führen, dass phonologisches Wissen im Vorschulalter unabhängig von einem Leselehr- gang entwickelt werden kann und phonologisches Wissen kausal den Schrift- spracherwerb bedeutsam erleichtert (Barth 1999).

Auf der Basis solcher Untersuchungsergebnisse und Programme von Lundberg, haben Professor Wolfgang Schneider und sein Team das Würzbur- ger Trainingsprogramm für den deutschen Sprachraum entwickelt.

Vorschulkinde, die niedrige Leistungen im Bielefelder-Screening-Verfah- ren erbringen und Gefahr lauten, in der Schule Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreiblernen zu entwickeln, werden mit diesem Trainingsprogramm trainiert.

Das Programm wurde auch in verschiedenen Studien auf die Wirksamkeit überprüft und seine Gültigkeit bestätigt. Es wurde nachgewiesen, dass es ei- nen günstigen Start beim Schriftspracherwerb in der Schule ermöglicht. Dabei hat sich gezeigt, dass die Gruppe von Vorschulkindern, die an dem Training der phonologischen Bewusstheit teilnahmen, deutlich bessere Les- und Schreibleistungen in der Grundschule erzielt haben. Außerdem ließ sich nach- weisen, dass besonders die "gefährdeten" Kinder mit sprachlichen Defiziten im Bereich der phonologischen Bewusstheit von dem Training profitieren kön- nen, wenn zusätzliche Übungen zur Buchstabenkenntnis eingeführt werden (Küspert 1998, Schneider 2000, Warnke 2002).

Bei diesem Training wird nicht das Lesen und Rechtschreiben geübt, son- dern die auditive Analyse und Synthese von Wörtern, Reimen, Silben oder Lauten in der gesprochenen Sprache trainiert. Daher heißt es auch Trainings- programm zur phonologischen Bewusstheit. Im folgenden werden die ver- schiedenen Versionen des Würzburger Trainingsprogramms zur phonologi-

schen Bewusstheit (WüT) und des Sprachprogramms zur Buchstaben - Laut - Verknüpfung (BLT) beschreiben.

Diese Programme werden im letzten Kindergartenjahr zwanzig Wochen lang von Erzieherinnen durchgeführt.

1. Das Gruppentraining mit dem Würzburger Trainingsprogramm nach dem Arbeitsbuch "Hören, Lauschen, Lernen"

2. Die Multimediale Version des Würzburger Trainingsprogramms zur phonolo- gischen Bewusstheit

3. Das Sprachprogramm zur Buchstaben - Laut - Verknüpfung

4. Das Übungsprogramm lauschen, reimen, Silben trennen

5. Das Übungsprogramm Sätze, Wörter, Laute

Das Gruppentraining mit dem "Würzburger Trainingsprogramm" nach dem Arbeitsbuch "Hören, lauschen, lernen" besteht aus sechs Übungseinhei- ten, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Es geht dabei um eine Förderung der Vorläuferfertigkeit "phonologische Bewusstheit" und nicht um das vorgezo- gene Lesen- und Schreiblernen! Das Programm ist mit vielen Bildern, Bewe- gungs- und Singspielen sehr spielerisch gestaltet und vermittelt den Kindern nicht nur Einblick in die Welt der Laute, sondern auch Freude im Umgang mit der Sprache.

In der Multimediale Version des Würzburger Trainingsprogramms zur pho- nologischen Bewusstheit sind bereits die meisten Übungen und Spiele des Würzburger Trainingsprogramms aus dem Arbeitsbuch Hören, lauschen, ler- nen in interaktive Multimediale Spiele umgesetzt. Diese Version des Trainings- programms ist insbesondere für eine intensive individuelle Förderung einzelner "Risikokinder" entwickelt worden, kann aber auch allein eingesetzt werden. Die Namen der Spiele wurden in der Multimediale Version beibehalten. Die Spiele- le sollten mit den Kindern zusammen durchgearbeitet werden. Dazu werden im Handbuch und auf "Instruktionstafeln" im Programm vielfältige Hinweise und Hilfen gegeben. Durch die Multimediale Version erweitern sich die Einsatz- möglichkeiten des Würzburger Trainingsprogramms in mehrfacher Hinsicht.

Ein wichtiger Bestandteil des Trainingsprogramms ist ein detaillierter und genau festgelegter Zeitplan. Es ist vorbestimmt, welche Spiele an welchen Ta-

gen durchgeführt werden sollen. Es dauert zwanzig Wochen jeweils 10- 15 Minuten pro Tag. Die einzelnen Übungseinheiten sind:

1. Lauschspiele
2. Reime
3. Sätze und Wörter
4. Silben
5. Anlaute
6. Phoneme (Laute)

Das Programm beginnt mit Lauschspielen, in denen die Kinder lernen, ihre Aufmerksamkeit auf Geräusche und Laute zu lenken. Die Kinder raten mit geschlossenen Augen die Geräusche, die von der Erzieherin künstlich erzeugt werden, in dem sie beispielsweise einen Schlüsselbund fallen lässt oder Papier zerknüllt. Dazu gibt es insgesamt neun Spiele zu bewältigen.

Bei den Reimspielen werden die Kinder für die Lautstruktur der Sprache sensibilisiert, in dem sich von der Bedeutung des Wortes abwenden und auf den Klang der Sprache achten. Dazu gibt es zehn Spiele. Die Reime werden von der Erzieherin vorgesprochen. Die Kinder sollen diese nachsprechen und später selbst frei reimen. Dazu gibt es noch Satzspiele, bei denen die fehlenden Reime ergänzt werden sollen, beispielsweise "Eine Katze hat ne ... [Tatze]" oder "Eine Kuh hat keinen ... [Schuh]";

Der nächste Abschnitt, der etwa ab der dritten Trainingswoche beginnt, führt die Kinder zu der Entdeckung, dass die Sprache aus unterschiedlich langen Sätzen besteht, und dass die Sätze aus verschiedenen Wörtern bestehen. Daher werden in den acht Spielaufgaben ausdrücklich die Begriffe "Wort" und "Satz" einbezogen. Nach der Einführung dieser Begriffe sollen die Kinder einzelne Wörter vorgesprochener Sätze mit Bauklötzen markieren, um die Wortgrenzen in einem Satz bewusst zu machen. Dazu sollen sie die Länge von Wörtern beurteilen. Außerdem sollen die Kinder Wörter zu längeren Wörtern zusammensetzen wie beispielsweise "Schnee" und "Mann" sollen sie zu "Schneemann" zusammensetzen oder umgekehrt von einem zusammengesetzten Wort zwei Wörter bilden.

In den Spielen mit den Silben im vierten Übungsabschnitt sammeln die Kinder damit Erfahrungen, dass sich Wörter in Silben zerlegen lassen (Analyse)

und dass einzelne Silben zu einem Wort zusammengesetzt werden können (Synthese). Geübt wird das Zerlegen der Wörter in Silben und das Zusammenziehen der Silben zu Wörtern. Die Kinder beginnen erst den eigenen Namen in Silben zu klatschen. Mit sieben Spielen werden den Kindern durch Bewegung die Silbengrenzen verdeutlicht:

Die fünfte Übungseinheit ist die kleinste sprachliche Einheit, nämlich das Phonem. Es beginnt mit der Identifikation des Anfangslautes im Wort. Zuerst sollen die Vokale am Wortanfang erkannt werden. Dabei wird der erste Buchstabe deutlich und gedehnt ausgesprochen, wie beispielsweise "Aaaaapfel"; Die Sprechweise ist für das Kind außergewöhnlich. Der Vorteil ist dabei, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Anfangsbuchstaben gerichtet wird, dass das Kind gefordert wird, sein Wort deutlich zu sprechen. In den acht Spielen zum Anlaut, finden die Kinder heraus, wie dieser Laut klingt. Im letzten Spiel sollen sie dann auf den letzten Laut im Wort hören, also auf den Auslaut. Zuletzt geht es um das Verbinden und Analysieren von Buchstabenlauten.

In dieser Übungseinheit lernen die Kinder, sich auf Laute innerhalb eines Wortes zu konzentrieren. Sie beginnt mit Spielen zur Phonemsynthese, dem Zusammenziehen von Einzellauten zu einem ganzen Wort. Das fällt den Kindern in der Regel leichter als die Phonemanalyse. Nach den Spielen zur Identifikation der Vokale A, E, I, O und U in Wörtern, folgen dann die Spiele zur Phonemanalyse, dem Zerlegen eines Wortes in seine einzelnen Laute. Die insgesamt aus fünfzehn Spiele bestehende Übungseinheit ist der wichtigste Abschnitt. Wissenschaftliche Untersuchungen haben erwiesen, dass gerade die Phonemsynthese und die Phonemanalyse die kritischen Voraussetzungen für den Lese- und Schreiblernprozess darstellen. Es ist deshalb wichtig, sich in dieser Phase des Sprachprogramms besonders darum zu bemühen, die Kinder bei der Stange zu halten.

## 5. Allgemeine Angaben über die Migranten in Deutschland

Im folgendem Kapitel soll auf der Grundlage von statistischen Betrachtungen die Situation von Migrantinnen und Migranten dargestellt werden. Vorerst werden einige Sozialdaten der in der BRD lebenden Migranten angegeben. Darauf folgend soll auf die allgemeine Bildungssituation und auf die vorschulischen Lernentwicklungen der Kinder mit Migrationshintergrund Bezug genommen werden. Der Migrantenanteil in der BRD lag Ende 2001 insgesamt bei 7,319 Millionen, was einem Anteil von knapp 9% der Gesamtbevölkerung entspricht. In dieser Zahl sind die Eingebürgerten Migranten nicht enthalten. 55,3% der Migranten waren zu diesem Zeitpunkt männlich und 44,7% weiblich. Die Altersgruppen sind im Vergleich zu der deutschen Bevölkerung wesentlich jünger. 23,1% waren unter 18 Jahre alt, 73,7% zwischen 18 und 66 Jahre alt und 3,2% über 66 Jahren.

Bei der deutschen Bevölkerung lagen die Anteile im Jahr 2000 bei 18,5% unter 18 Jahren, 63,7% zwischen 18 und 65 Jahren und 17,8% über 65 Jahren. Die größten Gruppen bildeten mit 26,6% die türkischen, mit 8,6% die jugoslawischen und mit 8,4% die italienischen Bürgerinnen und Bürger. Aufgrund der steigenden Einbürgerungszahlen, sind im Zeitraum von 1998 bis 2001 beispielsweise die Anteile der türkischen Migranten von 28,8% auf 26,6% oder der jugoslawischen Migranten von 9,8% auf 8,6% gesunken.<sup>14</sup>

Im Jahr 1999 besuchten insgesamt 9,4% Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die allgemeinbildenden Schulen. Davon hatten 43,6% mit höchstem Prozentsatz die türkische Staatsangehörigkeit.

### 5.1 Bildungssituation von Migrantenkindern

In unserer Gesellschaft hat Bildung und Ausbildung einen bedeutenden Stellenwert. Vor allem eine gute Schulausbildung ist für den gesellschaftlichen

<sup>14</sup> Vgl. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der BRD, Berlin und Bonn, 2002

Aufstieg eminent wichtig geworden. Die Erwartung einer guten Schulbildung wird nicht nur von den deutschen Familien an die Jugendlichen gesetzt, sondern auch von den Migranten.

Die Voraussetzungen für eine gute Berufsausbildung liegen darin, dass unsere Jugendlichen einen qualifizierten Schulabschluss am Ende ihrer Schulzeit erzielen. Es ist vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein wichtiges Merkmal, um in diese Gesellschaft sich leichter integrieren zu können. Ein qualifizierter Schulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind somit entscheidend für eine angenehme Integration.

Nach den statistischen Angaben kann man die erwartete Situation der guten Schul- und Ausbildung bei den jungen Migranten leider nicht finden. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind an den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert. Bei den Schulabschlüssen unterscheiden sich diese Schüler deutlich von den deutschen Schülern. Nach Angaben der statistischen Bundesamtes beendeten 42,7% der Schüler mit Migrationshintergrund die Schule mit dem Hauptschulabschluss, 28,1% mit Realschulabschluss und 19,4% ohne Hauptschulabschluss. Der Anteil der Abiturienten mit Migrationshintergrund war 1999 im Gegensatz zu deutschen Schülern sehr gering, sodass der Anteil deutschen Abiturienten bei 25,5% und der nichtdeutschen bei 9,0% lag. Diese Zahlen sehen heute nicht anders aus. Unterscheidet man die Bildungsbeteiligung nach den Nationalitäten, schneiden die spanischen Schüler gedungsbeteiligt von den griechischen Schülern als erfolgreichste Gruppen ab. Dagegen sind türkische und italienische Schüler an der Schulbildung am meisten benachteiligt. Diese haben mit Abstand die höchsten Anteile beim Sonder- und Hauptschulabschluss und die niedrigsten Schüleranteile in Gymnasien und Realschulen.

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Gymnasien unterrepräsentiert und an Schulen, die keinen weiterführenden Abschluss anbieten, überrepräsentiert sind, ist ein Hinweis auf eine ungleiche Verteilung der Bildungschancen.

Ein niedriges Bildungsniveau bei diesen Jugendlichen führt nicht nur zu Problemen bei der beruflichen Integration, es erschwert auch das soziale Leben.

Als Konsequenz aus den PISA - Ergebnissen wurde mehr Aufmerksamkeit auf die benachteiligten Kinder gerichtet. Diese sollten vor Beginn der Schulzeit einer individuellen Fördernngen unterzogen werden (Vgl. Fünfte Bericht von dem Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002).

Insbesondere wurde durch den internationalen Vergleich auch deutlich, dass in der BRD die Bildungsanstrengungen viel früher beginnen sollten als bisher. Die gezielte Förderung von Kindern sollte demnach erweitert und von den Pädagogen neu konzipiert werden. Vor allem sollten die Kommunen sich dieser Problematik bewusst werden, um die notwendigen Mittel dafür bereitzustellen.

Bundesweit ist jeder vierte Vorschüler mit Migrationshintergrund und hat eine andere Muttersprache als die deutsche. Die Tatsache, dass diese Kinder meist unzureichende Deutschkenntnisse aufweisen, führt zu deren Zurückstellung bei der Einschulung in eine Vorschule oder in den Schulkindergarten. Hier werden häufig nicht nur Kinder mit Entwicklungsrückständen eingewiesen, sondern auch sozial sozial deprivierte, verhaltensauffällige Kinder und oft auch Migrantenkinder mit geringen Deutschkenntnissen. Dies ist aber bei einigen Kindern nicht unbedingt die Lösung dafür, dass sie ein Jahr später bessere Startchancen haben. Die Studie von Tietze und Kossbach (1993) zeigt, dass eine Zurückstellung keine langfristige Wirkung hat. Die höchste Wiederholungsquote in der Grundschule stellen diese zurückgestellten Kinder dar (Barth 2003). Die Erwartungen, dass im Schulkindergarten das Sprach-, Arbeits-, und Sozialverhalten sowie die schulleistungsbezogenen Voraussetzungen für das Les- und Schreiblernen gefördert werden soll, sind nach einer Untersuchung der Förderwirkung von Jansen (1994) zum Teil bestätigt worden. Viel mehr sollten bessere Lernvoraussetzungen durch die vorschulischen Einrichtungen angeboten werden (Barth 2003).

Die vorschulischen Einrichtungen haben zwei sehr wichtige Aufgaben. Erstens die Sozialkompetenzen der Kinder zu steigern und zweitens sie sprachlich zu fördern. Nicht nur die Sprachentwicklung, sondern auch ihre Denktwicklung sollte dabei gefördert werden. Den vorschulischen Einrichtungen werden insbesondere bei der Sprachförderung deutscher und nicht deutscher Kinder eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die multikulturelle und die sprachli-

Die Ursachen der ungünstigen Bildungssituation von Migrantenkindern sind vielfältig. Nicht nur die Kulturdifferenzen oder fehlende Motivation, sondern auch das Interesse und Engagement an einer guten Bildung sind als Ursachen zu erkennen. Die Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Sprachkenntnisse oder strukturelle Benachteiligungen im Bildungssystem spielen bei der Bildungsaufbahn der Migrantenkinder eine entscheidende Rolle.

Aus dem Grund müssen vermehrt fördernde Maßnahmen im Hinblick auf die Schulleistungen der Migrantenkinder angeboten werden, um eine Chancengleichheit für sie zu gewährleisten.

In der Praxis werden solche Maßnahmen jedoch nicht ausreichend verwirklicht. Das gilt für die Bereiche vom Kindergarten über die berufliche Weiterbildung bis hinzu höheren Bildungs- und Qualifizierungsängeren.

Am deutlichsten wurde dies bei der internationalen Vergleichsstudie PISA<sup>15</sup> der OECD<sup>16</sup> zur schulischen Bildung in den Mitgliedsstaaten. Nach Ergebnissen der PISA-Studie besteht eine Enge Beziehung zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg. Dadurch wurde vielen bewusst, dass diese schulischen Erfolge der deutschen und nichtdeutschen Schüler aus der sozialen Unterschicht schlechter sind, als die von Kindern mit höherem Sozialstatus. Das heißt, dass die Bildungsdifferenz weniger ein ethnisches, sondern vielmehr ein soziales Problem sind. Aus diesen Ergebnissen der PISA-Studie wurde deutlich, dass die Sprachkompetenz für Kinder aus Migrantenfamilien die „entscheidende Hürde für ihre Bildungskarriere“ darstellt, obwohl die meisten dieser Kinder in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, und obwohl sie die Institutionen des hiesigen Bildungssystems besucht haben.

Der Schulerfolg eines Kindes wird durch den Erziehungsstil der Eltern entscheidend beeinflusst. Denn nur durch das Elternhaus kann die Bildungsmotivation und die Lernselbstständigkeit gefördert werden. Häufig sind aber bei den Migrantenfamilien die entsprechenden Erziehungsziele und -methoden nicht vorhanden. Die migrationspezifischen und schichtspezifischen Probleme dieser Familien wirken sich somit negativ auf die Schulerfolge der Kinder aus.

unter anderem durch die Betriebszugehörigkeit bedingt. Die Mehrheit dieser Familien konzentrieren sich auf die industriellen Ballungsgebiete und beziehen dort größtenteils die sogenannten Werkswohnungen. Der Zustand des Sozialraums ist nicht nur für das Zusammenleben mit der deutschen Bevölkerung entscheidend, sondern auch für die eigene Zukunftsperspektive der Migrantenfamilien. Ein Kind mit Migrationshintergrund, das beispielsweise in einem Wohnumfeld mit hoher Migrantenanteil wohnt, wird auch durch die dortigen Gegebenheiten sozialisiert. Das heißt, die Angebote im sozialen, kulturellen oder schulischen Bereich sind für die psychosoziale Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung.

In solchen Stadtteilen mit hoher Migrantenanteil besteht auch die Problematik, dass in Kindergärten und Schulen die Kinder nichtdeutscher Muttersprache überrepräsentiert sind. Die Kinder gleicher Herkunft sprechen die eigene Muttersprache untereinander. Dies dient eventuell für die Muttersprachliche Förderung, doch nicht für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch. In diesen Gebieten treten oft Bildungsschwierigkeiten auf, weil vor allem im Kindergarten die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nur teilweise gefördert werden können. Insbesondere in diesen Stadtteilen sollten die zuständigen Einrichtungen viel für die Frühförderung der leider bisher vernachlässigten Bildungsangebote unternehmen. Darüber hinaus verursachen vor allem soziale Probleme wie "mangelnde Sprachkompetenzen" eine mangelnde Integration innerhalb der Gesellschaft.

Der Schulerfolg der Migrantenkinder wird durch das Bildungsniveau und dem Erziehungsziel der Eltern bereits vor der Einschulung entscheidend beeinflusst. Im Elternhaus werden die Weichen für die Bildungsmotivation und Lernselbstständigkeit gestellt. Ungenügende Erziehungsziele sind in der sozialen Unterschicht weniger verbreitet als in der Oberschicht. Zum Vergleich der deutschen und Migrantenfamilien ist anzumerken, dass Migrantenfamilien häufiger der gesellschaftlichen Unterschicht angehören. Da Migrantenkinder demzufolge überproportional aus Unterschichtfamilien kommen, sind sie in zweifacher Hinsicht strukturell benachteiligt, weil sich migrationspezifische und schichtspezifische Probleme addieren.

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulische Leistungen der Kinder. Die Gründe

## 5.2 Sozialisation der Migrantenkinder durch Familie und Umfeld

Die sozialen Bedingungen der Migrantenfamilien spiegeln sich auch in der Beschaffenheit der Wohnumgebung wieder. Daher sind die Lernbedingungen der Migrantenkinder im Zusammenhang mit den Wohnbedingungen hervorzuheben.

Nach einer Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung haben sich zwar die Wohnbedingungen von Migrantenfamilien im Vergleich zum 1985 verbesert, doch sind diese im Verhältnis zu den deutschen Familien nicht hinreichend ausgeglichen.

Bei der Wohnungsgröße sind Migrantenfamilien zum größten Teil benachteiligt, da die Zahl der Personen im Haushalt höher ist als bei deutschen Familien. Die Wohnungsgröße der Migrantenfamilien lag 1998 bei 31m<sup>2</sup> pro Person, das um 15m<sup>2</sup> kleiner als die deutschen Haushalte registriert ist. In türkischen Haushalten sind die Verhältnisse sogar noch ungünstiger. Sie bewohnen eine Wohnfläche von 27m<sup>2</sup> pro Person. Somit ist also in der Wohnungsverordnung der Migrantenfamilien eine Unterschichtung festzustellen. Aufgrund des geringen Einkommens können sich viele Familien nicht die geeigneten Wohnungen mieten, sondern eher die im schlechten Zustand und mit schlechter Qualität. Unter diesen Umständen sieht es auch so aus, dass Kinder aufgrund der räumlich eingeeengten Wohnsituation meist mit den anderen Geschwistern das Kinderzimmer teilen müssen. Die Folge dessen ist, dass diese Kinder schwer den schulischen Verpflichtungen nachkommen können. Die Situation zu Hause, nicht ungestört die Hausaufgaben erledigen zu können, haben sicherlich eine Wirkung auf die schulischen Lernleistungen der Kinder.

Hinsichtlich des Wohnumfeldes bleiben die typischen Migrantenstadteileile überwiegend gleich. Für diese ist charakteristisch, dass sie vorwiegend mit einem hohen Migrantenanteil bewohnt sind. Diese Zusammenstellungen sind

für die Defizite in der Schule werden darin gesehen, dass einerseits das deutsche Bildungssystem nicht in der Lage ist, die soziale Gleichheit zu erhalten, und dass andererseits das Bildungsniveau der Eltern dabei eine entscheidende Rolle spielt.

## 6. Schriftspracherwerb und Sprachkenntnisse der Migrantenkinder

Migrantenkinder haben oft zu Schulbeginn unzureichende Lernvoraussetzungen. Dazu gehören unter anderem die Sprachkompetenzen in Deutsch und in der Muttersprache. Diese Kinder haben oft keinen altersentsprechenden Wortschatz in beiden Sprachen.

Mit dem Schuleintritt beginnt auch der Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Die Schriftsprache wird zu einem neuen und wichtigen Kommunikationsmittel. Der Erwerb der Schriftsprache erfordert und fördert die metasprachliche Einsicht, so dass die Schriftsprache einen Sinn besitzt und sich von gesprochener unterscheidet. Die Muttersprache, die zu Schulbeginn noch nicht voll entwickelt ist, wird durch den Schriftspracherwerb in begrifflicher und struktureller Hinsicht weiterentwickelt und zu einem wichtigen Instrument für den Wissenserwerb. Jedoch wird bei den Migrantenkindern nicht die Muttersprache durch den Schriftspracherwerb in dieser Hinsicht weiterentwickelt, sondern ihre Zweitsprache in Schrift umgeformt. Dabei entstehen aber große Schwierigkeiten und Probleme. Es gibt verschiedene Ansichten darüber, dass Migrantenkinder in der Vorschulzeit in beiden Sprachen effektiv und gezielt gefördert werden sollten. Eine andere Anschauung ist auch, die Migrantenkinder in der eigenen Muttersprache und in der Zweitsprache zu alphaschulischen, um so die Problematik der geringen Sprachkenntnisse beim Schriftspracherwerb zu lösen. Diese Art des Leses-Schreiblernens werden wir noch im Weiteren intensiver erklären.

Den Zusammenhang von sprachlichen Leistungen und Leseschwächen hat Angermeier in einer Studie (1974) mit dem „Psycholinguistischen Entwicklungstest“ festgelegt. Dabei hat er belegt, dass leseschwache Kinder aufgrund schlechter Sprachleistungen den normalen Lesern unterlegen sind. Dieses Ergebnis deutet er als „phonematische Differenzierungsschwäche sprachli-

cher Integrationschwierigkeiten und verminderter Behaltensleistung“ (vgl. Kuspert 1998, S 27ff). Also kann man davon ausgehen, dass Kinder mit Sprachproblemen im Vorschulalter mit großer Wahrscheinlichkeit eine Leseschwäche entwickeln werden.

## 6.1 Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei Migrantenkindern

Schüler, die das Lesen und Schreiben lernen, müssen dafür, wie schon oft in dieser Arbeit erwähnt, bestimmte Voraussetzungen erbringen. Vor allem SchülerInnen und Schüler, die eine andere Muttersprache haben und in ihrer Zweitsprache Deutsch alphabetsiert werden, müssen besondere Voraussetzungen mitbringen. Auch wenn es dabei um außersprachliches Lernen geht, wird der Unterricht sprachlich begleitet und kommentiert. Daher ist die einzige Möglichkeit der Migrantenkinder, um erfolgreich das Lesen und Schreiben zu lernen, auch die sprachlichen Fähigkeiten zu besitzen. Wenn der Lernprozess auf Deutsch geschieht, ist das für ein Kind nichtdeutscher Muttersprache, das wenig oder keine Deutschkenntnisse besitzt, mit doppelten Lernanstrengungen verbunden. Diese Anstrengungen zum Schulanfang können die kognitive Entwicklung dieser Kinder negativ beeinflussen.

Die wichtigste Vorstufe des Lesen- und Schreiblernens ist das vollautomatisierte Sprachgedächtnis mit seinen phonologischen, artikulatorischen und semantischen Verarbeitungseinheiten. Diese sind meist bei den Migrantenkindern nicht vollständig entwickelt. Dadurch treten bei ihnen Probleme beim Schriftspracherwerb auf.

Auch nach Grabelle (1983) gehört zu den notwendigen Voraussetzungen die Vertrautheit mit der Standardsprache, das heißt, mit der Unterrichtssprache, in unserem Falle mit der deutschen Sprache. Doch das ist in den meisten Fällen nicht der Fall. Nur sehr wenige dieser Kinder fühlen sich in der Unterrichtssprache wohl. Sie sind meist zurückhaltend, beängstigt und unmotiviert. Das hängt damit zusammen, dass Migrantenkinder die gesprochene Sprache im Unterricht nur zum Teil verstehen, viele Wörter nicht kennen und keinen Mut haben, sich zu äußern.

## 6.2 Rolle des sprachlichen Vorwissens für den Schriftspracherwerb

Sprache ist ein Kommunikationsmittel zwischen den Menschen. Sprache hat viele Funktionen. Unter anderem auch eine Lernfunktion. Durch die Sprache wird beispielsweise den Kindern Wissen vermittelt. Daher ist es wichtig, besonders auch für die Migrantenkinder, in den Kindergärten durch sprachlich vermittelte Informationen, Erklärungen, Handlungsorientierungen und Denkanstöße die Umweltekennnisse der Kinder zu erweitern und zu fördern. Es wird von vielen Autoren ausdrücklich betont, dass Kinder in der Schule und in allen anderen Lebensbereichen benachteiligt sind, wenn sie sprachlich unterstützte Lernprozesse nicht nachvollziehen können und nicht ausreichend gelernt haben, ihre Wahrnehmungen oder Erfahrungen altersentsprechend darzustellen. Nur wenn der Wortschatz zum Ausprobieren und Anwenden im Kopf des Kindes gespeichert ist, kann sinnvoll mit dem Erwerb der Schriftsprache begonnen werden. Zusammenhänge zwischen Lauten und Buchstaben, Wörtern und Inhalten können von den Kindern nur erkannt werden, wenn eine gewisse Sicherheit in der gesprochenen Sprache gegeben ist. Ohne sprachlich bedeutsames Vorwissen kann die Schriftsprache unserer Vermutung nach nicht richtig erlernt werden. Das „mentale Lexikon“ des Kindes bildet eine der entscheidenden Voraussetzungen für „Lautanalyse und Schriftproduktion“. Ohne diese wichtigen Voraussetzungen gelingt den Kindern mit Migrationshintergrund der Erwerb des Lesens und Schreibens nur schwer.

Die Entwicklung der Sprache ist gleichzeitig auch ein Wachstumsprozess. Es beginnt schon mit dem ersten Geschrei an. Kinder erlernen die Sprache mit einer angebotenen Bereitschaft und Motivation, was sich in aufeinanderfolgenden Phasen vollzieht, die bei allen Kindern identisch vollzogen wird. Spracherwerb ist ein Prozess der Sprachvermittlung, wobei es in einem lang anhaltenden, dialogischen Entwicklungsgang zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen erworben wird.

Kinder verfügen über einen gemeinsamen Lautbereich. Das heißt, fasst jedes Kind beginnt mit den ersten Wörtern wie „mama, dada, baba“ oder ähnliche. Im Verlauf der Sprachentwicklung entstehen Unterschiede zwischen den Kindern hinsichtlich der Geschwindigkeit der Entwicklung des Wortschat-

zes, der Aussprache- und Satzbildungsfertigkeiten (Schipper 2002). Die Sprachanregungen, die das Kind in seiner Umgebung erfährt, sind für seine Sprachentwicklung wichtig. Beispielsweise ist das Vorbild eines Erwachsenen von großer Bedeutung für die sprachliche Kompetenz des Kindes. Aus diesem Grund steht den Sprachkenntnissen der Eltern von Migrantenkindern eine aus-schlaggebende Funktion zu. Sowohl in der Muttersprache als auch in der deutschen Sprache sollten Eltern kompetente Sprachlehrer sein, die mit den Kindern entweder die Eine oder die Andere Sprache sprechen. Es ist beachtlich, dass Kinder Sprache hören und anwenden können. Die einzelnen Phasen der Sprachentwicklung von Kindern werden wir hier nicht darstellen. Es ist nur zu nennen, dass ein Kind etwa mit vier Jahren die wesentlichen Strukturen seiner „Erstsprache“ erlernt“ hat und in vollständigen Sätzen sprechen kann. Das gilt auch für die Migrantenkinder. Das Kind kann seine Wünsche, Gedanken und Absichten mitteilen. Problematisch ist es bei den Migrantenkindern, dass sie diese Mitteilungen nicht in der Zweitsprache Deutsch ausreichend vermitteln können. In der eigenen Muttersprache gelingt es meist einwandfrei.

Der Erwerb von Bedeutungen, der mit der kognitiven Entwicklung und mit konkreten und abstrakten Denkprozessen verbunden ist, vollzieht sich im Gegensatz zu Grammatikverständnis eher zögernd.

### 6.2.1 Vorkurs vor dem Lese- Rechtschreib- Lehrgang für Migrantenkinder mit geringen Sprachkenntnissen

Durch einen Vorkurs, den Kindergärten begleitend, können erste grundlegenden sprachliche Voraussetzungen geschaffen werden, die den Kindern mit Migrationshintergrund helfen, beim Erstlese- und Schreiblehrgang in deutscher Sprache aktiv mitzuarbeiten.

Die Vorbereitung der Migrantenkinder auf die Schule ist mit Hilfe von Sprachförderung im Kindergarten möglich. Dies sollte aber nicht nur zur Sprachförderung verhelfen, sondern gleichzeitig auf den Schriftspracherwerb vorbereiten. Dazu gehören die zu fördernden außerschulischen Fähigkeiten, die für den Erwerb des Lesens und Schreibens wesentlich sind. Das bedeutet also, dass Vorschulkindern mit Migrationshintergrund zuerst die allgemeinen

sprachlichen Voraussetzungen zum Lesen- und Schreibenlernen erhalten sollten. Bei der Sprachförderung sind verschiedene Ebenen der sprachlichen Strukturen zu vermitteln. Diese sind: das Hören und Aussprechen, der Wortschatz, die Morphologie (Formenlehre, Grammatik) und die Syntax (Satzbau).

### 6.3 Zweisprachige Erziehung und Lesenlernen

Die zweisprachige Erziehung hat einen besonderen Stellenwert in unserer Diplomarbeit und deshalb möchten wir auf die Wichtigkeit dieses Merkmals eingehen. Im Vergleich zu anderen Einwanderungsländern wie Kanada oder Schweden, hat die Bundesrepublik Deutschland für die wissenschaftliche Fundierung zweisprachiger Erziehung nicht viel unternommen. Im Gegenteil, die Bildungspolitik sind dabei, den muttersprachlichen Unterricht abzuschaftern und somit die Förderung zweisprachiger Erziehung zu verweigern. Diese Entscheidung bedeutet eine Beeinschränkung der Sprachentwicklung türkischer Migrantenkinder. Dies kann man sich so vorstellen, wenn die Kinder der benachteiligten Bevölkerungsgruppen z. B. die der türkischen in die deutsche Regeklassen kommen, spricht man dann von einer Submersion, sprich "Unter-tauchen". Ein wesentliches Hauptmerkmal der Submersion ist die fehlende Förderung der Muttersprache. Im Vergleich dazu, haben die Untersuchungs-ergebnisse von Submersionprogrammen in Schweden gezeigt, dass diese zu einer schlechten Beherrschung der Zweitsprache geführt haben und die Defizite in der Muttersprache größer wurden.

Diese Erscheinung bezeichnet man als Semilingualismus oder wird auch "Halbsprachigkeit" genannt, dessen häufigste Folge das Schulversagen ist. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie ausschlaggebend die Förderung der Muttersprache für die Migrantenkinder ist. Diese Bedingungen möchten wir natürlich hervorheben.

### 6.4 Sprachbesitz türkischer Schulkinder

Die türkischen Migrantenkinder, die in die Schule kommen, bringen im Vergleich zu deutschen Kindern sehr verschiedene Sprachereifahrungen mit. Die Kinder haben mit der deutschen Sprache erst in den ersten Lebensjahren einen

rezeptiven Kontakt, wie durch das Radio, Fernsehen oder deutsche Nachbarn. Aber diese aufgenommenen Kenntnisse helfen nicht aus, um die Sprache des Lehrers in der Schule zu verstehen. Auch bei Kindern, die in Kindergärten und Vorschule Deutsch gelernt haben, kann man nicht unbedingt von einem entsprechenden Schulerfolg beim Lernen in der Zweitsprache ausgehen. Denn es gibt einen qualitativen Unterschied zwischen den kommunikativen Fähigkeiten in der Umgangssprache und der Sprache für den Wissenserwerb beziehungsweise der Unterrichtssprache.

#### 6.4.1 Halbsprachigkeit

Halbsprachigkeit bedeutet doppelte Sprachlosigkeit betreffend der Funktion der Sprache für den Wissenserwerb und auch der "kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit". Wenn die Entwicklung dieser Fähigkeit in der Muttersprache verhinert wird, so kann sie sich auch in der Zweitsprache nicht voll entwickeln. Das daraus resultierende Defizit wird vor allem in den späteren Schuljahren deutlich, weil die Schule mehr auf der kognitiv-akademische Sprachfähigkeit aufbaut. Sogar die Kommunikationsfähigkeit in der Umgangssprache bzw. die grundlegende zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeit, die die Kinder in der Zweitsprache ohne Förderung der Muttersprache erlernen können, genügt nicht, wenn mehr abstrakte Fähigkeiten verlangt werden. Dies kann aber verhinert werden, wenn die Muttersprache von Anfang an schulisches gefördert wird und somit muss die kognitiv-akademische Fähigkeit nicht neu entwickelt werden, sondern kann auf den entsprechenden mütter-sprachlichen Fähigkeiten aufbauen. Anschließend daran ist anzumerken, dass beim Schriftspracherwerb, der mit der Entwicklung der kognitiv-akademischen Fähigkeit verbunden ist, erst schriftsprachliche Fähigkeiten in der dominanten Muttersprache entwickelt und dann auf das Deutsche übertragen werden.

#### 6.4.2 Halbsprachigkeit und Schriftspracherwerb

Das türkische Kind, das in der deutschen Schule nur auf deutsch alphabetisiert wird, kann nicht wie das deutschsprachige Kind an seine kognitive und sprachliche Entwicklung in der Muttersprache orientieren und anknüpfen. Dies führt dazu, dass seine schwache Begriffsbildung in der Muttersprache unterbrochen

wird und nicht geläufige deutschsprachige Begriffe übernommen werden. Eine defizitäre beherrschte Sprache erfüllt die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache nicht. Die Kinder, die davon betroffen sind, können zu keiner vollen Lesefähigkeit gelangen und haben große Schwierigkeiten beim Schreiben. Die deutschsprachige Alphabetisierung türkischer Kinder vollzieht sich nicht nur auf Kosten der muttersprachlichen Weiterentwicklung, sondern ist auch verantwortlich für die Lasten der Zweitsprache. Dies kann daher zu der bereits erwähnten Halbsprachigkeit führen (Nehr u.a. 1988).

Wir folgen auch der Annahme, dass die schulische Förderung der Muttersprache die Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache ist.

## 6.5 Muttersprache

Bei Entzug der Muttersprache kann die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes behindert werden, dies führt bei vielen Kindern zu Schulversagen. Auch bei Entzug der Muttersprache und mehr Angebot der Zweitsprache erreicht die Zweitsprache nicht immer das gewünschte Niveau, welches auch das Schulversagen zur Folge hat, weil eine korrekte und differenzierte Ausdrucksweise in den Schulfächern erwartet wird.

Zur Klärung dieser Phänomene ist die Interdependenzhypothese von dem britischen Linguisten Cummins dafür gut geeignet. Sie besagt, dass sich die kognitive Entwicklung des Individuums z.T. auf der Basis der Muttersprache vollzieht und dass die Muttersprache bis zu einem gewissen Niveau ausgebildet sein sollte, um negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und auf die allgemeine kognitive Entwicklung zu vermeiden. Dieses "Schwellenniveau" ist nach den Beobachtungen der Forscher bei einer normalen Sprachentwicklung etwa mit dem zehnten Lebensjahr erreicht. Das bedeutet, dass der Förderung der Zweisprachigkeit unter Beachtung der Muttersprache in der Grundschule eine besonders wichtige Rolle zukommt. Deshalb muss die Muttersprache früh und systematisch in vor schulischen Institutionen und in Grundschulen gefördert werden. Aus den Forschungen lässt sich der Schluss ziehen, dass Versäumnisse in dieser frühen Phase der Sozialisierung kaum wieder zu beheben sind.

Die Beobachtung, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht in allen Bereichen der Muttersprache ebenso kompetent sind wie die monolingualen

Kinder im Herkunftsland und gleichzeitig im Deutschen nicht so kompetent sind wie die einsprachig deutschen Kinder, führt in der Bildungspolitik zu der Initiative, die Muttersprache zu verdrängen, um "mehr Platz für die deutsche Sprache" zu ermöglichen. Dabei wird vergessen, dass diese Vorstellung bildungspolitisch gefährlich und nicht korrekt ist. Dadurch wird die entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeit missachtet, dass die kognitive Entwicklung des Kindes auf der Basis der Muttersprache erfolgt und die Muttersprache außerdem die Basis für alles weitere sprachliche Lernen bildet.

Man solle sich in die Lage versetzen, in ein anderes Land zu übersiedeln, wo die Behörden verlangen, mit den Kindern die Landessprache zu sprechen. So könnte man doch gar nicht dem eigenen Kind Märchen erzählen, Schlaflieder vorsingen und komplizierte Sachverhalte erklären, wenn es danach fragt. Was für Auswirkungen hätte diese Handlung auf deren kognitive und emotionale Entwicklung? Die Folgen, die daraus entstehen können, werden leider nicht berücksichtigt.

## 6.6 Alphabetisierung der Migrantenkinder

In den vorangehenden Abschnitten haben wir bereits erwähnt, dass der Schriftspracherwerb von der so genannten kognitiven-akademischen Sprachfähigkeit bestimmt ist und diese Fähigkeit ist wiederum von der Förderung der Muttersprache abhängig. Was relevant ist, dass beim Erwerb einer zweiten Schriftsprache diese Fähigkeit so entwickelt wird, damit sie auch in beiden Sprachen angewendet werden kann.

Der Schriftspracherwerb ist auf eine Umstellung des Sprachverhaltens beim Kind bedacht. Das heißt, es bezieht sich auf die Neugierde bezüglich der Buchstaben beziehungsweise Buchstabenfolgen, etwas Interessantes zu erfahren. Diese Erfahrung ermöglicht ganz neue Einsichten zur Kommunikation. Bei Kindern muss das Interesse nach Lesen und Schreiben erst erweckt werden anhand adäquater Materialien. Zu betonen ist, dass die Motivation bei der Aneignung der Schriftsprache eine zentrale Rolle spielt. Nun wie sieht diese Motivation bei türkischen Schülern aus, die mit unterschiedlichsten Sprachdefiziten eingeschult werden? Diese scheint individuell anders zu sein, je nach den Entwicklungsbedingungen und den Bedingungen für die Sozialisation in der Familie.

der benötigen eine stabile Muttersprache nicht nur für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache, sondern zugleich für ihre gesunde psychische und soziokulturelle Entwicklung.

Die Sprachen, über die das türkische Kind verfügt, stehen in einem komplizierten Wechselverhältnis zueinander. Man kann die Sprachfähigkeit nicht einfach in einen deutschen und einen türkischen Anteil aufteilen. Das Türkische ist überwiegend dominierend in der Entwicklung der Sprachfunktionen, Kommunikation, Kognition und Wissenserwerb, dagegen kann die deutsche Sprache, die als Zweitsprache und Fremdsprache zugleich ist, diese Sprachfunktion in der Schule nicht alleine erfüllen.

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass die Vernachlässigung der einen Sprache negativ auf die Entwicklung der anderen wirkt, und dass die Förderung in der einen der beiden Sprachen die andere nur dann auch stärkt, wenn auf sie Bezug genommen wird.

## 6.8 KOALA - Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht

Eines der Hauptprobleme der Schulen sind die Sprachdefizite von vielen türkischen und anderen Migrantenkindern. Zudem existieren Schwierigkeiten, diese Kinder bis zum Ende des vierten Schuljahres so zu fördern, dass ihre schulischen Erfolgchancen verbessert werden können. Deshalb wurde 1996 das Konzept "KOALA" entwickelt und in den Grundschulen in Nordrhein Westfalen eingeführt. Mit KOALA ist die "koordinierte Alphabetisierung von Grundschulkindern" gemeint. Es ist so konzipiert, dass die Alphabetisierung in deutscher Sprache und gleichzeitig in der Muttersprache stattfindet. Die Sprachen der Kinder werden zueinander in Beziehung gesetzt, um ihre Sprachkompetenzen zu erweitern. Sie sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig mit ihrer Zweisprachigkeit umzugehen und sie weiter zu entwickeln. Das Prinzip von KOALA, die Schüler dort "abzuholen", wo sie sind, wird auch auf ihre Herkunftssprachen und Kulturen angewandt. Die Idee von KOALA ist die inhaltlich-methodisch Koordination des Unterrichts in der Herkunftssprache und des Gesamtunterrichts. Das bedeutet, dass KOALA die Kriterien von "Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache" in den Gesamtunterricht integrieren soll.

Kommen wir zurück zur Schriftsprache, die in der deutschen und türkischen Sprache verschiedene Schriftsysteme besitzt. Eine Teilmenge von Buchstaben-Laut-Beziehungen ist in beiden Sprachen gleich aber sie unterscheiden sich durch verschiedene Buchstaben-Laut-Beziehungen und vor allem durch die Anordnung der Buchstaben und Laute. Dieser Unterschied kann anhand der Silbenstruktur beider Sprachen deutlich veranschaulicht werden. In der deutschen Sprache gibt es am Anfang und am Ende von Silben Konsonantenhäufungen auch "Kluster" genannt, wie in Straße, Blume oder Hamster. Dagegen bestehen die türkischen Silben meistens aus Konsonant-Vokal oder Konsonant-Vokal-Konsonant und demzufolge lassen sie keine Kluster an den Silbenändern zu. Hier vollzieht sich ein gravierender Fehler seitens der türkischen Schüler, denn sie machen aus der "Blume" eine "Bulme", aus der "Straße" eine "Schitiräße" und aus dem "Hamster" ein "Hamster". In der türkischen Sprache entspricht generell jedem Buchstaben ein Laut und die Wörter werden lautgetreu schriftlich wiedergegeben (Nehr u.a. 1988).

Nun stelle man sich vor, wenn das türkische Kind mit den verschiedenen Schreibweisen desselben Lautes konfrontiert wird, wie z. B. des langen "o" in den Wörtern wie "Boot" und "rot" oder des langen "u" in "Mut" oder "Uhr" und geschweige, dass Türkisch keine langen Vokale kennt wie z. B. die Buchstabengruppe "sch", die nur einem Laut entspricht. Vor allem wenn das türkische Kind in seiner Muttersprache nicht alphabetisiert wurde, kann es keine Vergleiche und Parallelen ziehen, die ihm Klarheit verschaffen und den deutlichen Unterschied der beiden Sprachen verinnerlichen (Nehr u.a. 1988).

## 6.7 zweisprachige Alphabetisierung

Was wäre aus pädagogischer Sicht sinnvoll, wenn türkische Kinder besser zweisprachig als einsprachig lesen lernen können? Hier könnte man diese Grundlage für den weiteren schulischen Lernprozess nützlich machen, eventuell diesen Lernprozess zweisprachig gestalten.

Zur Zeit wird leider darüber diskutiert, ob der muttersprachliche Unterricht komplett abgeschafft werden soll. Es folgten auch bereits an manchen Schulen die Abschaffung des muttersprachlichen Unterrichts. Das Ziel zweisprachiger Alphabetisierung wird dadurch zur Illusion gedregt. Aber die Migrantenkin-

schriftlichen Entwicklungsstörungen des Lesens und des Schreibens (vgl. Roos & Schöler, 2002, Abb. 1, S. 1).

## 7.1 Rechtschreibfehler der Migrantenkinder mit türkischer Muttersprache

Wir haben im ersten Teil ausführlich die Besonderheiten des Rechtschreibverbs erwähnt. Der korrekte Gebrauch einer Schrift ist immer durch das Befolgen einer Reihe von Vorschriften und Regeln gekennzeichnet. Diese sind unter den Rechtschreibregeln zusammengefasst. Schriftprinzipien wie Phonem- Graphem- Beziehungen, Zusammen- und Getrenntschreibungen oder Groß- und Kleinschreibungen einerseits und orthographische Regeln andererseits bilden gemeinsam das System der deutschen Schreibung. Aus der Konkurrenz der beiden Bereiche entstehen fast alle Rechtschreibfehler. Diese können als systematische Fehler genannt werden.

Als Ursache für mangelnde Schulerfolge der Migrantenkinder wurde schon Bezug genommen, dass diese Probleme in der Beherrschung der deutschen Sprache angesehen werden. Die Schwierigkeiten zeigen sich besonders in den schriftlichen Produktionen. Hier liegen die Fehler deutlich höher als bei den deutschen Kindern. Um gezielte Förderung bei den Rechtschreibschwierigkeiten der Migrantenkinder zu leisten, muss festgestellt werden, welche spezifischen Probleme sie in der deutschen Rechtschreibung haben und worin diese begründet liegen.

In einer Untersuchung von Thome (1987) wurden die Rechtschreibfehler von türkischen und deutschen Schüler eines achten Jahrgangs untersucht und verglichen. Er untersuchte die systematischen Fehler. Außerdem hat er die Ursachen mit der Kontrastivhypothese überprüft, wobei man annimmt, dass die Lerner Strukturen ihrer Muttersprache auf die der Zielsprache übertragen, wodurch Interferenzen auftreten. Interferenzfehler sind Normabweichungen, die beim Gebrauch der Zielsprache auf Grund der internalisierten Strukturen der Erstsprache (Muttersprache) auftreten. Der Sprecher oder Schreiber überträgt die in der Muttersprache strukturelle Besonderheit auf die Zielsprache, in diesem Falle auf die deutsche Sprache. Hierzu gehört der größte Anteil der Aussprache und der aus dem Schriftsystem resultierende Rechtschreibfehler.

griert. Dieses Projekt zielt auch auf die Koordination- bzw. Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und der Eltern. In erster Linie bezieht sich das Konzept auf die Alphabetisierung in türkischer und deutscher Sprache.

Viele Kinder türkischer Herkunft bekommen weder im Elternhaus noch im Kindergarten und in der Grundschule adäquate Hilfe bei ihrer Sprachentwicklung. Die Ziele des KOLA ist die Förderung von Sprachkompetenz und Beschleunigung des Schriftspracherwerbs. Die Festigung der im Deutschen gelernten Buchstaben und Laute soll gesichert werden. Deren Motivation und Selbstwertgefühl soll durch die ganzheitliche Wahrnehmung der Schulanfänger mit ihren beiden Sprachen und Kulturen gesteigert werden. Eines der Ziele ist die Förderung des selbständigen Lernens und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.

Die Methode sieht so aus, dass zeitlich leicht versetzte, mit dem Schriftspracherwerbsprozess im Deutschunterricht koordinierte Vertiefung bzw. Einführung des Alphabets in der Muttersprache Türkisch erfolgt. Dafür ist eine didaktisch orientierte Progression der Buchstaben und Laute erforderlich.

Bis jetzt sind insgesamt 209 Klassen am Projekt KOLA beteiligt. Aber die Teilnahme an KOLA ist nur dann möglich, wenn geeignete Muttersprachlehrer an der Schule sind.

Es fehlen leider empirische Studien, die die Wirksamkeit dieses Projekts eindeutig belegen. Aber aus den Berichten von Lehrkräften und Beobachtern von Fachleuten zu Folge, zeigt die zweisprachige Alphabetisierung eine gute Wirkung.

## 7. Zur Situation der lese- rechtschreibschwachen Kinder mit Migrationshintergrund

Die Zahl der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie anderen Lern- und Leistungsstörungen ist in den letzten Jahren angestiegen. Die Beziehung zwischen der muttersprachlichen Kompetenz und der Zielsprache wird auch durch den hohen Anteil (50-60%) derjenigen Kinder deutlich, die im Vorschulalter als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert werden und dann in der Schule Lese- Rechtschreibstörungen aufweisen. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache führen also häufig zu um-

Die Fehlerwerte bezogen sich in der Untersuchung auf eine Textmenge von 500 Wörtern je Schüler. Dabei hat Groos eine Fehlerliste entwickelt, in dem die Mittelwerte berechnet wurden und so die Fehlerschwerpunkte herausgearbeitet wurden.

Von 61 türkischen und 28 deutschen Schülern wurden insgesamt 3450 Rechtschreibfehler gezählt. Nach der Berechnung der Mittelwerte ermittelte Groos, dass die mittlere Fehlergesamtzahl der deutschen Schüler um 26% niedriger liegt als die der türkischen Schüler. Allgemein konnte er feststellen, dass türkische Schüler mehr Rechtschreibfehler machen als die deutschen Schüler (Groos 1987). Die sechs häufigsten Fehlertypen der türkischen Schüler waren:

1. Auslassen eines Konsonanten

2. sch für ch

3. e für ä

4. s für z

5. z für s und

6. Zusammen- und Getrennschreibung

Solche Befunde sind für die Förderung der Migrantenkinder mit Rechtschreibschwierigkeiten von Bedeutung, weil man erkennen kann, ob Migrantenkinder von der Rechtschreibreform profitieren oder nicht. Nach der letzten Rechtschreibreform im Jahre 1998 wurden einige Änderungen durchgenommen, da Kinder beispielsweise mit dem „ß“ oft Probleme hatten. In der heutigen Diskussion steht wieder die Rechtschreibreform mit der Überlegung, die alten Rechtschreibregeln rückgängig zu machen.

Welche Rechtschreibfehler Migrantenkinder mit den heutigen Rechtschreibregeln machen, ist uns noch unbekannt, weil zu diesem Thema keine fehleranalytischen Ergebnisse vorliegen.

## 8. Empirische Befunde im Bezug auf den Zusammenhang von LRS und Muttersprache

Allgemeine Daten und Fakten zu Lernleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund sind oben angegeben. Die Tatsache, dass Migrantenkinder so viele Defizite beim Lesen und Rechtschreiben aufgrund der mangelnden Deutsch-

Kennntnisse zeigen, möchten wir durch einige Untersuchungsergebnisse bestätigen und die Ursachen oder die Bedingungen für diese Lernschwächen herausarbeiten.

Nach unserer Annahme sind Les- und Rechtschreibschwächen bei Kindern mit Migrationshintergrund auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen. Migrantenkinder können die erforderlichen Fähigkeiten zur Schriftsprache nicht entwickeln, da die Bedingungen nicht vorhanden sind. Dies möchten wir in diesem Punkt mit verschiedenen Untersuchungsergebnissen und Bemerkungen verschiedener Autoren belegen. Anhand von verschiedenen Studien oder Testergebnissen werden wir die Beziehung zwischen mangelnden Sprachkenntnissen und Les- Rechtschreibleistungen bei Migrantenkindern darstellen.

Nun da die Phonologische Bewusstheit sich als eine wichtige Voraussetzung herausgestellt hat und sie schon im Vorschulalter vorhanden sein muss, um später beim Schriftspracherwerb keine Schwierigkeiten zu bekommen, sollten also diese Fähigkeiten auch bei Migrantenkindern vorhanden sein. Ohne die Phonologischen Fähigkeiten im Vorschulalter können Kinder die Kompetenzen im Lesen und Schreiben nicht richtig erwerben. Das gilt auch für die Migrantenkinder.

In einer Untersuchung zur Testentwicklung von Dr. Barth wurde die phonologische Bewusstheit im Zusammenhang mit der Muttersprache geprüft. Wie der Test aufgebaut ist und wie er durchgeführt wird, werden wir im dritten Teil näher erklären.

### 8.1 Ergebnisse aus der Studie zur Testentwicklung von Barth im Bezug auf die Muttersprache und phonologische Bewusstheit

Eine der Stichproben mit den Schulanfängern wurde nach den Sommerferien 2002 an 474 Kindern im Kreis Viersen und Kleve durchgeführt. Davon waren 246 Jungen (51,9%) und 228 Mädchen (48,1%). Diese Untersuchung mit dem Gruppentest zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (GEB K/S) wurde durch die Lehrerinnen etwa zwei bis vier Wochen nach der Einschulung der Kinder durchgeführt. Das

Beim Vergleich mit der Muttersprache und Rechtschreibschwierigkeiten endete der 1. Klasse wurde bestätigt, dass Kinder mit deutscher Muttersprache bessere Rechtschreibleistungen erbrachten als Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Außerdem waren die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache häufiger von Rechtschreibschwierigkeiten betroffen als die anderen.

Tabelle 3. Risikokinder und Muttersprache (Barth 2004, Testmanual S. 36)

Muttersprache	Anzahl	In %	Klassifizierung
Deutsch	N=64	14,5%	„Risikokind“
nichtdeutsch	N=22	47,6%	„Risikokind“

Barth hat unter anderem die Frage aufgegriffen, ob die Kinder nichtdeutscher Muttersprache eher eine Risikogefährdung aufweisen als Kinder mit deutscher Muttersprache. Die Ergebnisse der Untersuchung haben diese Fragestellung wirklich bestätigt. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sind demnach häufiger als Risikokinder ermittelt worden. Folgende Tabelle zeigt im Ergebnis mit welchem Anteil die Kinder davon betroffen sind.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache in den einzelnen Subtests des phonologischen Gruppentests (Barth, 2004, Testmanual S. 36)

		deutsch N=428		nichtdeutsch N=46	
	M	SD	M	SD	t-Wert
Reimerkennung	8,71	1,90	6,43	2,94	5,11
Silbensegmentierung	7,36	2,48	6,24	3,14	2,33
Anlautanalyse	7,07	2,23	6,26	2,48	2,31
Lausynthese	8,56	1,61	6,91	2,93	3,71
Erfassung der Wortlänge	7,27	2,07	5,78	2,67	3,65
Identifikation d. Endlauts	6,22	2,74	5,04	3,09	2,72
					.007

Daraus hat sich ergeben, dass Kinder nichtdeutscher Muttersprache ungünstigere Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb haben als die monolingual deutschsprachigen Kinder. Die Unterschiede zeigten sich in den jeweiligen statistischen Testergebnissen für Mittelwertvergleiche. Eine Tabelle zu den Unterschieden in den einzelnen Subtests des phonologischen Gruppentests wurden ermittelt und verglichen. Diese zeigt die signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache, wobei sich die Ergebnisse der nichtdeutschsprachigen Kinder von den Werten der Kinder mit Muttersprache deutlich abweichen.

Tabelle1: Mittelwertvergleiche (Barth 2004)

Muttersprache	Anzahl	Mittelwert
Deutsch	N=428	M=45,25
nichtdeutsch	N=46	M=36,60

deutscher Muttersprache sehen wie folgt aus. Die dabei untersuchten Gruppenunterschiede in der phonologischen Bewusstheit zu Schulbeginn geben Auskunft darüber, wie sich die phonologische Bewusstheit bei Jungen und Mädchen zeigt. Es sind aber keine grundlegenden Unterschiede in den einzelnen phonologischen Untertests zwischen Jungen und Mädchen bekannt geworden. Barth hat außerdem in seiner Untersuchung die muttersprachlichen Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit und in den Rechtschreibleistungen aufgeführt. Die Ergebnisse der Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit zwischen Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache sehen wie folgt aus.

Die zweite Stichprobe wurde mit 105 Kindergartenkindern ein halbes Jahr vor der Einschulung durchgeführt. Bei diesen Kindern wurde der Test um zwei Untertest gekürzt und von den Erzieherinnen durchgeführt.

Durchschnittsalter der Kinder betrug zum Zeitpunkt der Untersuchung 6,8 Jahre. Dabei waren 90,3 % der Kinder mit deutscher Muttersprache und 9,7 % mit nichtdeutscher Muttersprache, wie türkisch, griechisch etc. (Barth 2002).

Muttersprache	Gesamtzahl	Rechtschreibschwierigkeiten	Anteil in %
Deutsch	N=373	N=36	9,65%
nichtdeutsch	N=41	N=10	24,59%

*Tabelle 4. Rechtschreibschwierigkeiten und Muttersprache (Barth 2004, Testmanual S. 37)*

Insgesamt waren also 46 Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten identifiziert. 36 davon waren Kinder mit deutscher Muttersprache und 10 mit nichtdeutscher Muttersprache. Von 41 Kindern nichtdeutscher Muttersprache zeigte sich bei 10 Kindern eine Rechtschreibschwäche, von denen 9 schon vorherge-

sagt werden konnten.

## 8.2 Ergebnisse aus den Arbeitsberichten

In verschiedenen Arbeitsberichten werden solche Ergebnisse auch geliefert. Wir werden diese Ergebnisse aus zwei Berichten aus den Jahren 2002 / 2003

darstellen.

Um zu zeigen, wie diese Untersuchungen durchgeführt werden, wird der Mannheimer Einschulungsuntersuchung näher beschrieben. Dabei erläutern wir die Durchführung, den Inhalt und das Ziel sowie die Ergebnisse. Zudem sind die Ergebnisse aus dem EVES - Arbeitsbericht von der pädagogischen

Hochschule Heidelberg.

### 8.2.1 Arbeitsbericht der

#### Mannheimer Einschulungsuntersuchung

Einer dieser Berichte ist im Jahr 2002 erstellt worden. Das von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführtes Forschungsprojekt "Differentialdiagnostik", wurde im Rahmen einer Einschulungsuntersuchung in Mannheim ausgeführt. ([www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Aktuelle\\_Forschungen.html](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Aktuelle_Forschungen.html)). Es ging dabei um die Früherfassung von Sprach- und Schriftspracherwerbsproblemen.

Ziel dieser Mannheimer Einschulungsuntersuchung war es, zwei Gruppen von Risikokindern zu beurteilen, die unterschiedlichen Förderungen zugeführt werden sollten. Eine der Gruppen bestand aus Kindern, die aufgrund von In-

formationsverarbeitungsstörungen bzw. Sprach- und Schriftspracherwerbs-

probleme entwickelten und daher gezielte Förderungen benötigten. Die zweite Gruppe waren Kinder, die aufgrund nicht hinreichender Deutschkenntnisse zwar ähnliche Leistungsdefizite zeigten, wobei aber keine Informationsverarbeitungsstörungen zugrunde lag, sondern gezielte Deutschkenntniss zu deren Förderung vermittelt werden mussten. Die zweite Gruppe werden wir hervorheben, da nach unserer These diese Kinder zur Leserechtschreibschwäche stärker tendieren. Wir möchten deshalb diese Ergebnisse herausfiltern und zeigen, ob sich unsere These bestätigt oder nicht.

Außerdem wurden statistisch gesicherte Daten über die Häufigkeit von Risikokindern sowohl bezüglich des Sprachentwicklungsstandes im Deutschen als auch bezüglich der Leserechtschreibschwierigkeiten sowie deren Verteilung in den betreffenden Schuleinzugsbereichen in Mannheim gewonnen, welche wir im folgenden darstellen werden.

Im Bereich der Sprachdiagnostik und -förderung bei Migrantenkindern gibt es noch viele Lücken. Daher wurde bei der Mannheimer Einschulungsuntersuchung ein Verfahren ausgearbeitet, das dem Zweck einer Differentialdiagnose entsprach. Dieses Verfahren differenzierte mangelhafte Sprachkompetenz im Deutschen von den Sprach- und Schriftspracherwerbsstörungen. Mit diesem spezifischen Screening zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Migrantenkindern wurde eine Differenzierung der beiden genannten Gruppen ermöglicht.

Um entscheiden zu können, ob eine Sprachförderung in Deutsch notwendig ist oder ob andere Fördermaßnahmen zu ergreifen sind, sollten zuerst die sprachlichen Kompetenzen der Migrantenkinder erfasst werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein standardisiertes Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten eingesetzt. Damit sollten spezifische Aspekte der Sprachentwicklung und der auditiven Informationsverarbeitung überprüft werden, die sich bislang als verlässlich und gültig für die Prognose von Leserechtschreibschwierigkeiten erwiesen hatten.

Mit dem Screening zur Erfassung von Kindern mit einem Risiko für Sprach- und Schriftspracherwerbsproblemen wurden des weiteren Bedingungsfaktoren und Vorläuferfertigkeiten geprüft. Zur Überprüfung der Taug-

lichkeit dieses modifizierten Verfahrens wurde durch den Arbeitskreis „Früherkennung in der Einschulungsuntersuchung“ des Gesundheitsamtes des Rhein-Neckar-Kreises ein Pilotprojekt mit 100 Kindern durchgeführt. Die Aufgaben des Screenings bestanden aus dem Zahlenachspruchtest aus der K-ABC (Mellers & Preus, 1994), dem Mottler-Test aus dem Zürcher Lesetest (Linder & Grissmann, 1968) und dem Nachsprechen von Kunstwörtern NK aus IDIS (Schöler, 1999). Ergänzt wurde das Screening durch eine Aufgabe „Silbenkatschen“ und eine Aufgabe „Phonematische Differenzierung PD“.

### 8.2.1.1 Beschreibung der Studie

Insgesamt wurden 2.744 Kinder erfasst, davon 1.264 Mädchen (46.1%) und 1.480 Jungen (53.9%). 1.963 Kinder (71.5%) waren Deutsche, 28.56% der untersuchten Kinder haben eine andere Staatsangehörigkeit: 420 Kinder (15.3%) waren Türken, 98 (3.6%) waren Italiener, 38 (1.4%) waren aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, 26 (0.9%) aus Griechenland, 197 Kinder der (7.2%) verteilen sich auf eine Reihe weiterer Nationalitäten. Nach den Ermittlungen haben insgesamt 97,7% der Kinder einen Kindergarten besucht. Bei der Dauer des Kindergartenbesuchs tritt allerdings ein Nationalitäteneffekt auf. Die deutschen Kinder besuchen den Kindergarten durchschnittlich drei bis vier Monate länger als die Kinder anderer Nationalitäten.

#### *Deutschkenntnisse der untersuchten Kinder*

Auch nach den Ergebnissen der Mannheimer Einschulungsuntersuchung sind schlechte Deutschkenntnisse das zentrale Problem bei der Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit der Kinder und ihrer Les- Rechtschreibfertigkeiten.

Die Kenntnisse der Kinder wurden mittels einer Skala in drei Stufen (gut – grenzwertig – inadäquat) ermittelt. Je nach Nationalität der Kinder, unterscheidet sich die Fähigkeiten in den Deutschsprachkenntnissen. Es ist zu erkennen, dass auch bei dieser Studie deutlich wird, dass die Deutschkenntnisse anderer Nationalitäten erheblich geringer ausfallen, als Kinder mit deutscher Muttersprache. Folgende Abbildung zeigt, wie die Deutschkenntnisse mit den Nationalitäten in Zusammenhang stehen. Geringe Defizite zeigen nach dieser Abbildung die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dagegen sind fast die Hälfte

te der türkischen und italienischen Kinder mit grenzwertigen Deutschkenntnissen bezeichnet. Außerdem sind 41% der nicht-deutschen Kinder auffälliger, wobei die Stärke der Auffälligkeit von deutschen Kindern gegen Null geht. Ein Unterschied der Geschlechter im Bezug auf die Deutschkenntnisse ist auch ermittelt worden. Die Jungen weisen bei sprachlichen Leistungen mehr Auffälligkeiten als Mädchen auf (vgl. Schöler u.a. Bericht 2002, S. 18).

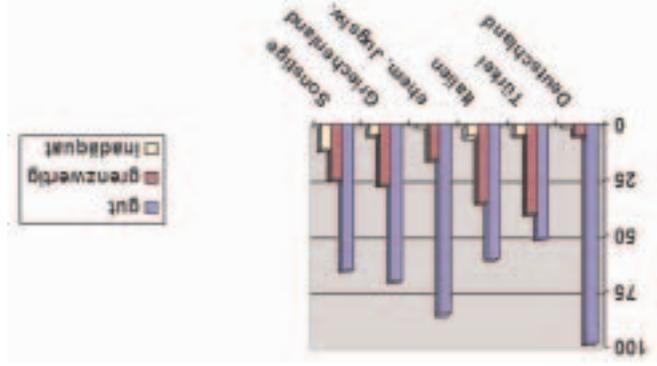


Abbildung 5: Deutschkenntnisse in Abhängigkeit von der Nationalität des Kindes (vgl. Bericht 2002, S.18)

### 8.2.1.2 Ergebnisse der Studie

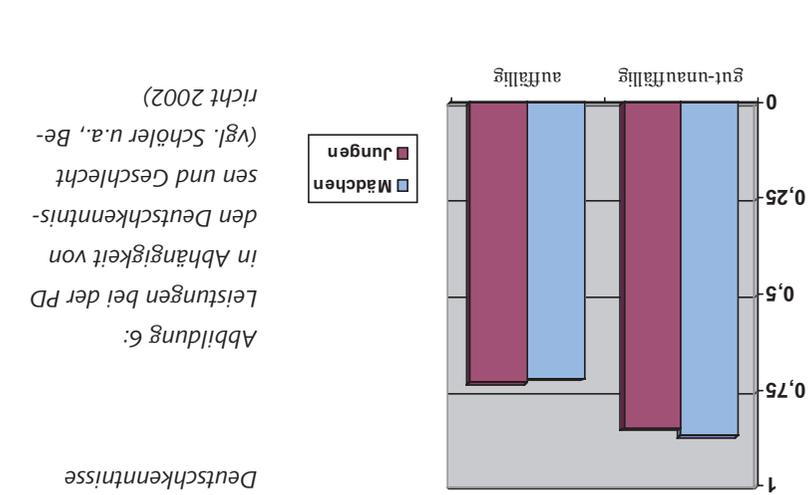
Die Ergebnisse aus den Aufgaben sehen bei der „Phonematischen Differenzierung (PD)“ folgendermaßen aus. Da die phonematischen Befunde für unsere Fragestellungen von Bedeutung sind, greifen wir uns nur die Ergebnisse in diesem Bereich auf. Die Aufgabe „Phonematische Differenzierung“ (PD) wurde nur bei einer Teilgruppe von 619 Kindern durchgeführt. Die Ergebnisse wurden mit den Deutschkenntnissen der Kinder verglichen. Die Abbildung 5 zeigt die Abhängigkeit zwischen phonematischen Differenzierungsfähigkeiten der Kinder und ihren Deutschkenntnissen.

Bei den Mannheimer Ergebnissen haben 89% der Kinder bei mehr als sechs der elf Aufgaben die Silben korrekt geklatscht, wobei nur zwei Kinder alle Aufgaben, zwei weitere zehn Aufgaben korrekt bearbeiten konnten.

Die Ergebnisse beim Silben Klatschen möchten wir hier erwähnen, da in unserer Illustrativen Untersuchung im dritten Teil mit dem Gruppentest GEB K/5 von Barth (2004) diese Aufgaben auch enthalten sind.

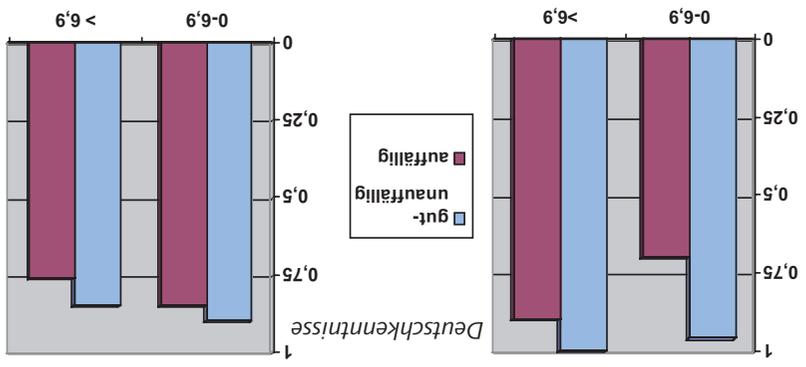
Eine Wechselwirkung besteht übrigens auch zwischen den Deutschkenntnissen, der Dauer des Kindergartensbesuchs und dem Geschlecht. Mit zunehmender Besuchsdauer des Kindergartens verbessert sich die Leistung nach den Mannheimer Ergebnissen bei den Kindern, die aus Stadtteilen mit geringerer Sozialhilfe-Dichte kommen. Umgekehrt ist es bei den Kindern, die aus Stadtteilen mit höherer Sozialhilfe-Dichte kommen, bei denen die Leistung mit längerer Besuchsdauer im Kindergarten abnimmt. Diese Effekte zeigen sich sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen.

Als wichtigen Effekt bei der phonologischen Differenzierung erkannte man den Faktor Deutschkenntnisse. Kinder mit guten Deutschkenntnissen können demnach die Minimalpaare besser differenzieren als Kinder mit schwächeren Deutschkenntnissen. Dieses Ergebnis ist ähnlich wie die von Barth (2002) ermittelten Befunde im Bezug auf den Zusammenhang der Muttersprache und Phonologische Bewusstheit.



Die Ergebnisse in den Leistungen beim Screening zeigen, dass der Faktor „Deutschkenntnisse“ einen bedeutenden Einfluss auf die Leistungen hat. Bei allen Aufgaben schneiden Kinder mit schwächeren Deutschkenntnissen schlechter ab als Kinder mit guten Deutschkenntnissen. Am geringsten ist der Effekt beim Nachsprechen von Kunstwörtern, da diese vorgesprochen werden. Die Kinder müssen Wörter hören, im Kurzzeitgedächtnis speichern und wiedergeben. Dabei spielen die Deutschkenntnisse keine große Rolle. Folgende Abbildung zeigt den Einfluss Deutschkenntnisse auf die Leistungen der Schüler.

Abbildung 7: Silben Klatschen in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen, der HLU-Dichte und vom Geschlecht (vgl. Bericht 2002, S. 30).



Auch in dieser Aufgabe sind Wechselwirkungen zwischen den Faktoren Geschlecht, Deutschkenntnisse und Dauer des Kindergartenbesuches zu erkennen. Wie bei allen anderen Aufgaben des Screenings erreichen Kinder mit guten Deutschkenntnissen bessere Leistungen als Kinder mit schwächeren Deutschkenntnissen (Schöler u.a., Bericht 2002, S. 29/30). Unter Kinder mit guten Deutschkenntnissen fallen meist die Kinder mit deutscher Muttersprache. Folgende Abbildung verdeutlicht die Beziehungen zwischen den Deutschkenntnissen, Leistungen beim Silben Klatschen und HLU-Dichte bei den Jungen und Mädchen.

Abbildung 8: Deutschkenntnisse

Gruppe	gut-unauffällig	auffällig
NS	~0.85	~0.75
NK	~0.80	~0.70
PD	~0.75	~0.65
SN	~0.70	~0.60

Leistungen bei den Screening-Aufgaben in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen (vgl. Schöler u.a., Bericht 2002)

Bei allen Screening-Leistungen ist auch die Dauer des Kindergartenbesuches ein entscheidender Effekt, denn je länger die Kinder den Kindergarten besucht haben, desto besser sind ihre Leistungen.

Auch der Effekt des sozialen Milieus (geschätzt durch die HLU-Dichte) auf die Leistungen bei den Screening-Aufgaben ist zu nennen, da ein substanzialer Effekt in Abhängigkeit von dem jeweiligen Wohnbezirk oder Stadtteil bei einzelnen Aufgaben deutlich zu erkennen ist. Beim Nachsprechen von Sätzen und Zahlen ist eine nahezu lineare Beziehung der Leistung zur HLU-Dichte ermittelbar. Bei der Phonematischen Differenzierung und dem Silben klatschen tritt ein solcher systematischer Effekt auf die Leistung nur bei hoher HLU-Dichte auf.

Abbildung 9: Leistungen bei den Screening-Aufgaben in Abhängigkeit von der HLU-Dichte (Bericht 2002, S.32)

Gruppe	0 - 3,4	3,5 - 6,9	7,0 - 10,4	10,5 u. mehr
NS	~0.75	~0.85	~0.90	~0.95
NK	~0.70	~0.80	~0.85	~0.90
PD	~0.65	~0.75	~0.80	~0.85
SN	~0.60	~0.70	~0.75	~0.80

Abbildung 8: Deutschkenntnisse

Leistungen bei den Screening-Aufgaben in Abhängigkeit von den Deutschkenntnissen (vgl. Schöler u.a., Bericht 2002)

Bei allen Screening-Leistungen ist auch die Dauer des Kindergartenbesuches ein entscheidender Effekt, denn je länger die Kinder den Kindergarten besucht haben, desto besser sind ihre Leistungen.

Auch der Effekt des sozialen Milieus (geschätzt durch die HLU-Dichte) auf die Leistungen bei den Screening-Aufgaben ist zu nennen, da ein substanzialer Effekt in Abhängigkeit von dem jeweiligen Wohnbezirk oder Stadtteil bei einzelnen Aufgaben deutlich zu erkennen ist. Beim Nachsprechen von Sätzen und Zahlen ist eine nahezu lineare Beziehung der Leistung zur HLU-Dichte ermittelbar. Bei der Phonematischen Differenzierung und dem Silben klatschen tritt ein solcher systematischer Effekt auf die Leistung nur bei hoher HLU-Dichte auf.

	türkische	italienische	deutsche
NS	N 405 M 4,9 s 2,2	N 95 M 5,1 s 2,0	N 1.907 M 8,2 s 1,8
ZS	N 410 M 4,0 s 0,8	N 96 M 3,8 s 0,9	N 1.924 M 4,4 s 0,8
NK	N 404 M 7,6 s 1,3	N 94 M 7,7 s 1,2	N 1.904 M 8,0 s 1,2

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken der drei Screening-Aufgaben NS, ZS und NK bei den türkischen und italienischen und deutschen Kindern: (N: Stichprobenumfang; M: Mittelwert; s: Standardabweichung)

## 8.2.1.3 Einschulungsempfehlungen, Kann-Kinder, Zurückstellungen

Bei 88 % der untersuchten Kinder wurde eine Einschulungsempfehlung gegeben, bei 7 % war die Einschulung fraglich und bei 5 % wurde eine Einschulung nicht empfohlen. Die Einschulungsempfehlungen variieren dabei in Abhängigkeit von der Nationalität des Kindes zwischen 9 und 20 %: Bei den deutschen Kindern liegt die Einschulungsempfehlung am höchsten mit 91 %, bei den italienischen und türkischen Kindern mit 79,6 % beziehungsweise 79,8 % am niedrigsten (Schöler u.a., Einschulungsuntersuchung 2002).

Einschulungsempfehlung	ja		nein		fraglich		Gesamt
	f	%	f	%	f	%	
Deutschland	1788	91,1%	72	3,7%	103	5,2%	1963
Türkei	335	f	27	f	58	f	420
Italien	78	f	10	f	10	f	98
	79,8%	%	6,4%	%	13,8%	%	100%
Ehem. Jugoslawien	34	f	1	f	3	f	38
	89,5%	%	2,6%	%	7,9%	%	100%
Österreich	23	f	1	f	2	f	26
	88,5%	%	3,8%	%	7,7%	%	100%
Sonstige	159	f	19	f	19	f	197
	80,7%	%	9,6%	%	9,6%	%	100%
Gesamt	2417	f	130	f	195	f	2742
	88,1%	%	4,7%	%	7,1%	%	100%

Tabell 6: Häufigkeiten der einzelnen Einschulungsempfehlungen in Abhängigkeit von der Nationalität (f: absolute Häufigkeit; % relative Häufigkeit; bei 2 Kindern fehlt die Angabe über die Nationalität)

## 8.3 Ergebnisse aus dem EVES Arbeitsbericht

In diesem Bericht geht es um die Leseschriftschreibleistungen am Ende der ersten Klasse, in dem Lehrerteil, Testleistungen und Einflussfaktoren beschreiben werden. Dieser Bericht von Schöler, Scheib, Roos und Link untersuchte 2001 insgesamt 782 Grundschulkindern, bei denen sowohl die schulischen Bewertungen des Lesens und Schreibens wie auch die Leistungen in Leseschriftschreibtests erfasst wurden. Die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Leseschriftschreibfertigkeiten der Kinder ergaben dabei ein komplexes Bild. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei dieser Untersuchung bei

## 8.4 Untersuchung von Inckemann

15 %. Wichtig aus diesem Arbeitsbericht zu entnehmen ist, dass der Effekt der Sprachfertigkeit auf die schulischen Leistungen entscheidend ist. Auch hier hat man festgestellt, dass einsprachig aufwachsende Kinder bessere Noten im Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten als mehrsprachig aufwachsende Kinder. Die Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass mehrsprachige Kinder mit guten Sprachkenntnissen im Deutschen sich bei ihren Leistungen von den einsprachigen Kindern kaum unterscheiden (Schöler u.a. 2001).

Auch in der Untersuchung von Inckemann (2003) wurde der Fragestellung nachgegangen, wie zweisprachige Kinder auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit ansprechen. In ihrer Untersuchung 2002/2003 hat sie zweisprachige und monolingual-deutschsprachige Kinder in den Anfangsklassen überprüft und verglichen. Auch sie konnte bestätigen, dass zweisprachige Kinder häufiger ungünstige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb haben als monolingual deutschsprachige (Inckemann 2003).

Aus diesen empirischen Ergebnissen schließen wir heraus, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erhebliche Probleme beim Erlernen der Leseschriftschreibfertigkeiten haben. Denn alle schulischen Fähigkeiten basieren auf die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder.

9. Ergänzende Untersuchung

In den beiden Teilen dieser Arbeit haben wir das Phänomen der Lesে- Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund ausführlich beschrieben und konnten auch belegen, dass Lesে- Rechtschreibstörungen bei Migrantenkindern wegen mangelnder Deutschkenntnisse entstehen. Auch die Ergebnisse von Barth haben uns gezeigt, dass die phonologische Bewusstheit bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache nicht gleichermaßen entwickelt ist, wie bei Kindern deutscher Muttersprache. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Untersuchung von Barth haben wir uns dazu entschlossen, unsere Arbeit um eine illustrative Untersuchung zur Durchführung des Gruppentests GEB K/S von Barth bei Migrantenkindern mit türkischer Muttersprache zu ergänzen.

Bevor wir die Stichprobe erläutern, gehen wir darauf ein, wie man bei den türkischen Kindern den Sprachstand in der Muttersprache ermitteln kann.

9.1 Unterteilung der Kinder mit türkischer Muttersprache nach den Sprachkenntnissen

	Türkischkenntnisse	Türkischkenntnisse
Deutschkenntnisse	+ I	+ II
Deutschkenntnisse	- III	- VI

Tabelle 7: Vierfelderschema zur Differenzierung des Sprachstandes (Özkurt & Akkup 2004)

Nach diesem Vierfelderschema unterscheidet man die Sprachkenntnisse der türkischen Kinder, das heißt Migrantenkinder mit türkischer Muttersprache. Den Sprachstand dieser Kinder misst man schon im Vorschulalter. Er bezieht sich auf die Kenntnisse in der Muttersprache Türkisch und auf die Kenntnisse

der Zweitsprache, Deutsch. Wir beziehen diese Unterteilung mit ein, da wir zwischen den Kindern differenzieren möchten, die gute und schlechte Sprachkenntnisse besitzen.

Also unterscheiden wir türkische Kinder, die wie im ersten Feld gute Deutschkenntnisse und gute Türkischkenntnisse aufzeigen (+\+). Im zweiten Feld werden diejenigen türkischen Kinder eingeteilt, die gute Deutschkenntnisse, aber geringe oder keine Türkischkenntnisse besitzen (+\). Diesen Fall sieht man meist in Familien mit Mischehen oder auch in denen, wo zuhause hauptsächlich deutsch untereinander geredet wird. Diese Kinder werden nicht in der Muttersprache türkisch gefördert, sondern eher in der deutschen Sprache. Beim dritten Feld haben Kinder schlechte Deutschkenntnisse, dagegen aber gute Sprachkenntnisse in ihrer Muttersprache Türkisch (-\+). Zum Schluss gibt es noch den schlimmsten Fall, wo diese Kinder sowohl in der Muttersprache türkisch, als auch in ihrer Zweitsprache deutsch schlechte oder kaum Sprachkenntnisse besitzen.

Es ist zu erwähnen, dass bei diesen Kindern der Sprachstand im Vorschulalter ermittelt werden kann, jedoch beziehen sich diese Tests nur auf die Deutschsprachkenntnisse. Den Sprachstand der Vorschulkinder in ihrer eigenen Muttersprache Türkisch hat man bisher noch nicht mit einem Test ermittelt, um zu erkennen, ob Mängel auch in der Muttersprache bestehen.

Daher haben wir uns mit Frau Zeliha Yazici, Dozentin der Akdeniz Universität Antalya in der Türkei in Verbindung gesetzt, die sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit mit Sprachstandtests türkischer Vorschulkinder befasst hat. Ihre Untersuchungen beschäftigen sich damit, ob die Schulfähigkeit der Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besucht haben, sich von denen unterscheidet, die keine vorschulische Einrichtung besucht haben. Dabei hat sie bei den Kindern die Bereiche Wortschatz, Satzbau, Allgemeinwissen, Zahlenverständnis, Lesefähigkeit und allgemeine Schulfähigkeit geprüft. Ihre Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Kinder mit vorschulischer Erziehung den anderen Kindern ohne vorschulische Erziehung überlegen sind.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Vgl. Yazici, Zeliha (1999). Bilim Uzmanligi Tezi:Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-70 aylar arasındaki Türk Çocukların dil gelişimi ile okuma öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemesi. (Übersetzung: Yazici, Z. (1999). Wissenschaftliche Arbeit: Untersuchung der türkischen Kinder zwischen dem 60. und 70. Monat im Kindergarten in Deutschland und in der Türkei über die Beziehung zwischen ihrer Sprachentwicklung und der Lesefähigkeit.)

Vergleichbar mit einer Einschulungsuntersuchung hat sie die vorschulischen Fertigkeiten in verschiedenen Grundschulen und Kindergärten im Jahr 1999 und 2000 bei 142 Kindern aus Ankara untersucht. Dabei hat sie den „Metropolitän Okulok Testi“ eingesetzt. Übersetzt heißt es „Metropolitän Reifetest“, was zur Ermittlung der Schulfähigkeit im Bezug auf die Les- und Schreibfertigkeiten, Rechenfertigkeiten etc. bei Vorschulkindern und Neueingeschulten in der Türkei verwendet wird.

Eine andere Untersuchung wurde mit dem „Lugatçe Testi“ von A. Descoedres durchgeführt, welche die Fähigkeiten in der Muttersprache überprüft. Er wird auch bei türkischen Kindern im Vorschulalter eingesetzt, um den Sprachstand dieser Kinder zu erfahren. Die Sprachkenntnisse und den Wortschatz der Vorschulkinder in türkischer Sprache kann man mit diesem Test einschätzend feststellen.

Solche Tests könnten für die hier in Deutschland lebenden türkischen Vorschulkinder eingesetzt werden, um sie in der eigenen Muttersprache diagnostizieren und differenzieren zu können. Dann kann gesagt werden, ob ein türkisches Vorschulkind gute oder schlechte Muttersprachkenntnisse hat. Wenn Muttersprachkenntnisse und Zweitsprachkenntnisse gleichzeitig ermittelt werden, sind diese Kinder leichter in die vier Felder einzuteilen. In Folge dieser Differenzierung können die Fördermaßnahmen gezielt eingesetzt werden. Die Förderung muss jedoch sowohl in der Zweitsprache Deutsch, als auch in der Muttersprache erfolgen. Die Wichtigkeit der Muttersprache wird hier hervorgehoben, da die Kinder über ihre eigene Muttersprache die für die schulischen Lernleistungen bedeutsamen kognitiven Denkleistungen erweitern können. Das heißt, dass die Kenntnisse in der Muttersprache auch die kognitive Entwicklung der Kinder beeinflusst.

## 9.2 Gruppentest von Barth (GEB-K/S)

### *Ziel und Zweck des Tests*

Der Test dient dazu, Schulinterne Frühherkennung und Prävention statt Förderung von LRS-Risikokindern umzusetzen. Somit können Grundschulen in der Lage sein, potentielle LRS-Risikokinder bereits im Anfangsunterricht, das heißt innerhalb der ersten zwei bis drei Wochen nach der Einschulung, zu erkennen.

Der Test soll wesentliche Informationen mit dem Ziel liefern, welche Kinder noch Defizite im Bereich der phonologischen Bewusstheit aufweisen und dementsprechend speziell zu fördern sind. Diese „Risikokinder“ sollten demzufolge vor Beginn des eigentlichen Les-Rechtschreiblernprozesses mit einem Programm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit gefördert werden, damit sie die Grundlagen für den Erwerb der Schriftsprache besitzen.

Der GEB-K/S ist ein Gruppentest-Verfahren, das zeitökonomisch und effizient ist, das im Kindergärten, im Schulkindergarten und im Anfangsunterricht der Klasse 1 der Grundschule einsetzbar ist.

Bei der Bearbeitung müssen die Kinder die Antworten direkt ins Arbeitsheft eintragen, in dem sie die entsprechenden Bilder ankreuzen bzw. die Silbenzahl durch Striche markieren. Der Testleiter macht sich vor der Untersuchung mit einer Instruktion vertraut, damit der Test sicher durchgeführt werden kann. Dem Gruppentest ist eine kleine Geschichte eingebettet, um den Kindern die Spannung zu nehmen und zugleich ihre Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen. Die Kinder rufen die Lösung nicht in den Raum, sondern notieren es schriftlich in das Arbeitsheft durch das Ankreuzen. Der Testleiter achtet darauf, dass alle Kinder während des Tests die richtige Seite aufgeschlagen haben, und dass die Beispiele verstanden werden. Wichtig ist, dass die Kinder beim Vorlesen der einzelnen Aufgaben auch die entsprechenden Bildvorlagen bearbeiten.

Für die Durchführung ist eine vorgegebene Bearbeitungszeit der einzelnen Aufgaben von 15 Sekunden einzuhalten. Der Testleiter darf keine Hilfen geben, die zur Lösung der Aufgaben beitragen und er soll während der Aufgabenlösung die gesamte Gruppe im Blick haben, damit er darauf achtet, dass die Kinder sich die Lösungen nicht gegenseitig anschauen. Das Ankreuzen der Antworten sollte an der Tafel vorgemacht oder auf einem Blatt gut sichtbar demonstriert werden. Materialien wie Bleistifte sollten vom Testleiter bereitgehalten werden. Jedes Kind bekommt ein Arbeitsheft. Bevor die Kinder beginnen mit dem Arbeitsheft zu arbeiten, werden die Personalien auf das Deckblatt des Arbeitsheftes eingetragen.

## 9.2.1 Aufbau des Gruppentests

Der Gruppentest zur Erfassung phonologischer Bewusstheit besteht aus sechs Subtests. Im Teil 7 (Schluss) dürfen die Kinder ihren Namen schreiben sowie alle Buchstaben, die sie bereits schon kennen (Erfassung der Buchstabenkenntnis) notieren.

Subtest	Inhalt	Anzahl der Beispiele	Anzahl der Testitems
1	Reimwörter erkennen	3	10
2	Silbensegmentierung	3	10
3	Anlautidentifikation	3	10
4	Lautsynthese	3	10
5	Wortlänge erkennen	3	10
6	Endlaute erkennen	3	10
7	Schluss	-	-

Am Ende des Tests erhalten die Kinder als Belohnung ein Poster von Zwerg Albert, was die Kinder ausmalen können.

## 9.2.2 Beschreibung der sechs Subtests

### Subtest 1: Reimerkennung

Vorgegeben sind jeweils 3 Bilder. Die Kinder müssen die Kästchen unter den beiden Bildern ankreuzen, deren Worte sich reimen.

### Subtest 2: Silbensegmentierung

Die Kinder sollen die Anzahl der in einem Wort enthaltenen Silben herausfinden und die Silbenanzahl durch Striche im Kästchen unter dem einzelnen Bild dokumentieren.

### Subtest 3: Anlautanalyse

Vorgegeben sind 3 Bilder. Zwei der Bilder beginnen mit demselben Anlaut. Die Kinder sollen diese beiden Bilder herausfinden und die Kästchen unter den Bildern ankreuzen.

### Subtest 4: Lautsynthese

Ein lautlich gedehnt-vorgesprochenes Wort (Robotersprache) soll erkannt werden. Unter 4 vorgegebenen Bildern sollen die Kinder dann das Kästchen unter dem Bild mit dem entsprechenden Wort ankreuzen.

### Subtest 5: Erfassung der Wortlänge

Den Kindern werden 3 Bilder präsentiert, deren Wortlänge verschieden ist. Die Kinder sollen das Wort, das am längsten klingt, identifizieren und das Kästchen unter dem entsprechenden Bild ankreuzen.

### Subtest 6: Identifikation des Endlautes

Vorgegeben sind 3 Bilder. Zwei der Bilder enden mit demselben Laut. Die Kinder sollen die diese beiden Wörter herausfinden und die Kästchen unter den entsprechenden Bildern ankreuzen.

Für den Einsatz des GEB-K/5 im Kindergarten sind die Subtests 1 - 4 und für die Anwendung des Testverfahrens in der Schule sind die Subtests 1 - 6 vorge-

sehen.

Die Durchführungszeit des Tests für den Kindergarten beträgt durchschnittlich etwa 45 Minuten. Für die Schule ist eine durchschnittliche Untersuchungsdauer von etwa 60 Minuten einzuhalten. Nach Subtest 3 ist eine Pause einzulegen, um Ermüdungs- und Motivationsproblemen vorzubeugen. Der Test kann auch an zwei Tagen durchgeführt werden. Die Bearbeitungszeit für die einzelnen Aufgaben beträgt 15 Sekunden. Die Zeitdauer pro Untertest beträgt zwischen 6 - 8 Minuten.

Die Größe der Untersuchungsgruppe sollte folgende Schülerpopulation nicht überschreiten, nämlich 8 Kinder für den Kindergarten und Vorschule-

reich und 10-12 Schulanfänger.

Der GEB-K/5 besteht aus dem Testmanual, der Lehrerhandanweisung (für Erzieherinnen und Lehrerinnen) mit den Testinstruktionen und dem Schülerarbeitsheft mit den Aufgaben für die Kinder. Das Arbeitsheft ist Verbrauchsmaterial, wobei die Antworten (Bilder durchstreichern) direkt in das Schülerarbeitsheft eingetragen werden.

Der Test wird etwa ein halbes Jahr vor der Einschulung, aber auch am Ende der Kindergartenzeit zur erneuten Kontrolle des Entwicklungsstandes der Kinder angewendet. Für den Schulkindergarten ist der Test zu Beginn und am Ende des Schulkindergartens einsetzbar. Im Anfangsunterricht wird es etwa zwei bis drei Wochen nach der Einschulung der Kinder durchgeführt. Der Gruppentest wird unter anderem auch im sonderpädagogischen Bereich, bei

Erziehungsberatungsstellen oder auch beim schulpyschologischen Dienst als ein Screening-Verfahren eingesetzt. Der GEB-K/S ist auch bei der Durchführung eines Förderprogramms zur Evaluation der Förderereffekte einsetzbar. Wir haben diesen Gruppentest für unsere Pilotstudie eingesetzt, um unsere Fragestellung zu überprüfen.

### 9.3. Pilotstudie zur Durchführung des Gruppentests GEB K/S bei Migrantenkindern mit türkischer Muttersprache



Abbildung 10: Beim Durchführen des Gruppentests mit den Kindern 24 September 2004, Özkurt & Akkup

### 9.3.1 Beschreibung der Stichprobe

In unserer Stichprobe haben wir ausgehend von den Ergebnissen der Studie zur Testentwicklung von Barth, die unter anderem die muttersprachlichen Unterschieden in der phonologischen Bewusstheit und in den Rechtschreibleistungen von Kindern untersucht hat, den Gruppentest GEB-K/S selbst durchgeführt.

führt. Unser Ziel war es zu demonstrieren, dass die Migrantenkinder aufgrund der mangelnden Deutschsprachkenntnisse die vorausgesetzten Fertigkeiten nicht entwickeln können, um in der Schule einwandfrei Lesen und Rechtschreiben zu können. Die Ziele und Inhalt des Gruppentests werden im Punkt 10.2 ausführlich dargestellt. Wir haben diesen Test auch deshalb gewählt, da es ein Screening ist, um die Vorläuferfertigkeiten (phonologische Bewusstheit) für das Lesen und Rechtschreiben der Kinder festzustellen. Das heißt, ein Verfahren, womit auch Migrantenkinder früh erkannt und gezielt gefördert werden können.

An der Untersuchung nahmen acht Migrantenkinder mit türkischer Muttersprache aus Krefeld und Moers teil. Das Durchschnittsalter lag bei 7 Jahren. Sieben von den Kindern sind September 2004 neu eingeschult worden. Ein Kind besuchte noch den Kindergarten. Von den insgesamt acht Kindern sind sechs Mädchen und zwei Jungen. Vor der Durchführung des Tests haben wir ein Elternfragebogen ausgefüllt, der die Deutschsprachkenntnisse ihrer Kinder erfasst. Den Zustand in der Muttersprache haben wir nicht berücksichtigt, aber mit den Kindern konnten wir einwandfrei türkisch reden.

Da wir vergleichen wollten, ob es muttersprachliche Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit gibt, haben wir mit den Kindern den Gruppentest auch in türkischer Sprache durchgeführt.

Zur Prüfung unserer Fragestellung, ob die Kinder auch in ihrer Muttersprache Defizite in der phonologischen Bewusstheit haben, haben wir den Gruppentest vor der Durchführung mit Aufgaben in türkischer Sprache ergänzt. Diese Aufgaben hatten den entsprechenden Aufbau und Inhalt wie die ersten vier Subtests des GEB-K/S von Barth.

### 9.3.2 Durchführung

Zur Entspannung der Kinder haben wir zuerst eine kleine Geschichte erzählt, um auch ihre Aufmerksamkeit zu erwecken. Für die Durchführung haben wir uns an die vorgegebenen Anleitungen wie im GEB-K/S orientiert. Wir haben den Gruppentest erst in türkisch durchgeführt. Die Kinder haben die Arbeitshilfe mit den Aufgaben erhalten. Gleichzeitig wurde ihnen erklärt, wie die Aufgaben zu lösen sind. Zu jedem einzelnen Subtest wurde ein Beispiel ge-

meinsam vorgeführt. Wir als Testleiterinnen haben darauf geachtet, dass alle Kinder beim Vorlesen der einzelnen Items auch die entsprechenden Arbeitsblätter aufschlagen und bearbeiten. Wir haben darauf Rücksicht genommen, dass die Kinder bei den Aufgaben nicht "hängen bleiben".

Die türkischen Aufgaben waren in vier Subtests aufgeteilt. Die Gesamtzahl der Items beträgt 17. Für die Bearbeitung haben wir 60 Minuten benötigt, weil manche Kinder bei den Items zeitlich nicht mitgekommen sind. Nach dem ersten Teil der Untersuchung haben wir eine Pause eingelegt.

Im zweiten Teil haben wir auch die ersten vier Subtests des Screenings von Barth mit den Kindern bearbeitet. Insgesamt wurden dabei vierzig Items bearbeitet.

### 9.3.3 Ergebnisse

Die nachstehenden Tabellen beinhalten die Ergebnisse für die bearbeiteten türkischen Items im ersten Teil. Der Mittelwert der gelösten türkischen Items liegt bei 15,25. Insgesamt wurden 89,7% der Aufgaben richtig in diesem bearbeitet.

Nr.	Vpn	Reim-erkennung	Silbensegmentierung	Anlautanalyse	Lautsynthese	Gesamtpunkte
1	Kind A	3 (max. 3 Punkte)	8 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	17
2	Kind B	3 (max. 3 Punkte)	8 (max. 8 Punkte)	1 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	16
3	Kind C	3 (max. 3 Punkte)	7 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	16
4	Kind D	2 (max. 3 Punkte)	8 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	16
5	Kind F	2 (max. 3 Punkte)	8 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	16
6	Kind E	2 (max. 3 Punkte)	8 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	3 (max. 4 Punkte)	15
7	Kind G	2 (max. 3 Punkte)	6 (max. 8 Punkte)	2 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	14
8	Kind H	3 (max. 3 Punkte)	4 (max. 8 Punkte)	1 (max. 2 Punkte)	4 (max. 4 Punkte)	12

Tabelle 8: Ergebnisse der türkischen Items (Akkuş & Özkurt 2004)

Zum Vergleich sind die Ergebnisse der bearbeiteten Items des GEB – K/5 zusammengestellt. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Kinder mit der erreichten Punktzahl in den einzelnen Subtests. Der Mittelwert der hierbei gelö-

Nr.	Vpn	Reim-erkennung	Silbensegmentierung	Anlautanalyse	Lautsynthese	Gesamtpunkte
1	Kind B	10 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	38
2	Kind A	10 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	8 (max. 10 Punkte)	37
3	Kind C	9 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	7 (max. 10 Punkte)	36
4	Kind D	8 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	6 (max. 10 Punkte)	32
5	Kind E	9 (max. 10 Punkte)	10 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	5 (max. 10 Punkte)	31
6	Kind F	6 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	6 (max. 10 Punkte)	31
7	Kind H	5 (max. 10 Punkte)	9 (max. 10 Punkte)	5 (max. 10 Punkte)	5 (max. 10 Punkte)	29
8	Kind G	7 (max. 10 Punkte)	8 (max. 10 Punkte)	7 (max. 10 Punkte)	6 (max. 10 Punkte)	23

Tabelle 9: Ergebnisse für die Aufgaben der GEB- K/5

Es ist deutlich, dass beispielsweise Kind A, das im Türkischen die höchste Punktzahl (Kind A = 17 Punkte) erreicht hat, im GEB-K/5 den zweiten Rang belegt hat. Außerdem ist es erkennbar, dass Kinder mit guten Ergebnissen im ersten Teil der Untersuchung auch im zweiten Teil entsprechend gute Ergebnisse geleistet haben.

### 9.3.4 Interpretation

Da wir nur die ersten vier Subtests mit den Kindern durchgeführt haben, können wir keine Aussage darüber machen, ob eine Risikogefährdung besteht oder nicht. Unser Hauptziel war es, die Leistungen der Kinder in beiden Tests zu vergleichen, und wie die phonologischen Fertigkeiten in der Muttersprache und Zweitsprache Deutsch ausgeprägt sind. Das heißt, um zu sehen, ob sie in ihrer Muttersprache oder im Deutschen bessere Ergebnisse erzielen. Oder gleichzeitig bei beiden Sprachen gute oder schlechte phonologische Fertigkeiten haben. Wie oben erwähnt, wurden im ersten Teil insgesamt 89,7 % der türkischen Items richtig gelöst. Im zweiten Teil hingegen wurden 80,3 % der Items im GEB- K/5 korrekt bearbeitet.

sten Aufgaben liegt bei 32,13. Insgesamt wurden 80,3 % der Items richtig gelöst.

## Resümee und Ausblick

Innerhalb unserer Diplomarbeit haben wir uns mit der Fragestellung beschäftigt, wie die Bedingungen für die Les- Rechtschreibfertigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund aussehen und ob sie die gleichen Voraussetzungen dazu erfüllen oder nicht. Wir haben die These aufgestellt, dass bei diesen Kindern die Les- Rechtschreibfertigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Deutsch sich nicht ausreichend entwickeln können. Daher wurde zudem die Frage gestellt, inwieweit die phonologischen Fertigkeiten der Migrantenkinder in der Muttersprache oder in der Zweitsprache Deutsch ausgeprägt sind.

Die geschichtlichen Forschungen haben im Verlauf der Jahre unterschiedliche Bereiche der Les- Rechtschreibschwäche untersucht, sodass der Begriff „Legasthenie“ eine neue Definition erhalten hat. Heute spricht man von der „Les- Rechtschreibschwäche“, die die Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben darstellt. Diese entstehen bei der Aneignung der Fähigkeit, Schrift zu lesen und zu schreiben, das heißt während des Schriftspracherwerbs.

Diese Schwächen zeigen sich in erster Linie bei Grundschulkindern während der Alphabetisierung, wobei sie die gelernten Buchstaben nicht sicher beherrschen und beim Lernen anderer Wörter nicht anwenden können.

Wir haben uns die Frage gestellt, was für Schwierigkeiten und Problematiken ein sechsjähriges Schulkind deutscher Muttersprache haben muss, der mit den Systemen des Lesens und Schreibens konfrontiert wird. Nun stellen sie sich vor, wie sich ein sechsjähriges Migrantenkind fühlen muss, der mit verzerrten und defizitären Sprachkenntnissen in die Schule kommt? Zu Hause nimmt es sich abwechselnde deutsche und türkische Ausdrücke auf, die es strukturieren muss. Erst im Kinderarten wird es den ganzen Tag mit der deutschen Sprache „allein gelassen“. Es lernt die anfänglichen Kommunikationsmittel, die ihm dazu verhelfen, mit anderen Kindern Kontakt herzustellen. Sie sprechen in der Öffentlichkeit zögerlich oder sie genießen sich, weil sie der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Defizitäre Sprachkenntnisse bereiten diesen Kindern oft gravierende Leistungsschwierigkeiten in allen Bereichen des schulischen Lebens. Viele dieser Schwierigkeiten, die Kinder im Anfangsunterricht beim Lesen- und Schreibenlernen erleben, haben aber ihre Quellen be-

Nach diesem Vergleich der Leistungen scheint es, dass die Kinder die Items in ihrer türkischen Muttersprache mit einer Differenz von 9,4% bessere Testergebnisse erreicht haben. Das führen wir darauf zurück, da die Kinder in ihrer Muttersprache sich sicherer fühlen. Die phonologischen Fertigkeiten zeigen sich in der Muttersprache überwiegend stärker als in der Zweitsprache Deutsch.

Subtests	Prozentanteile der richtig bearbeiteten Items in Türkisch	Prozentanteile der richtig bearbeiteten Items in Deutsch
1. Reimerkennung	83,3%	80,0%
2. Silbensegmentierung	89,1%	93,8%
3. Anlautanalyse	87,5%	60,0%
4. Lautsynthese	96,9%	87,5%

Tabelle 10: Richtig bearbeitete Items im Vergleich

Wie in Tabelle 10 dargestellt ist, haben die Kinder in den drei Subtests (1, 3 und 4) höhere Anteile richtig bearbeiteter Items in ihrer Muttersprache als im Deutschen. Im zweiten Subtest haben sie im Gegenteil höhere Prozentzahlen im Deutschen erzielt. Dies ist damit zu erklären, dass die Kinder bereits aus dem Kindergarten die „Silbensegmentierung“ schon kannten. Daher war ihnen die Methode der Silbensegmentierung vertraut. Auffällig ist zudem die wesentliche niedrige Prozentzahl der „Anlautanalyse“ im deutschen Testteil.

Fasst man diese Befunde zusammen, so kann man annehmen, dass bei den Kindern türkischer Muttersprache die phonologische Bewusstheit in türkisch deutlich besser ausgebildet ist als in ihrer Zweitsprache. So konnten wir unsere These überprüfen, ob die Kinder in ihrer Muttersprache bessere und sichere phonologische Fertigkeiten besitzen, und ob diese auch in der Zweitsprache dementsprechend entwickelt sind. Insofern wurde das belegt, dass je höher die „phonologischen Werte“ in der Muttersprache sind, desto höher sind die Werte der phonologischen Fertigkeiten in ihrer Zweitsprache.

Einen wesentlichen Faktor für Lern- und Leistungsschwierigkeiten stellen

also in hohem Maße die nicht hinreichenden Deutschkenntnisse vieler Kinder dar. Die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung 2002 zeigten, dass bei den türkischen Kindern (der größten Gruppe ausländischer Kinder mit einem Anteil von etwa 15%) nahezu die Hälfte über nicht hinreichende Deutschkenntnisse verfügt. Sprachförderung im Deutschen ist damit die notwendigste und bedeutsamste Aufgabe für die Bildungsträger und -institutionen. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse kann ein Kind nicht am Bildungsprozess teilnehmen und teilhaben.

Eine Problemlösung ist hier gefordert, bei der Deutschkenntnisse gezielt und systematisch vermittelt werden können, was unter anderem eine besondere Bereitstellung an Ressourcen impliziert. Im nach der PISA-Studie immer wieder vorgezeigten Finnland werden beispielsweise Intensivkurse für Migrantenkinder durchgeführt. Bevor ein Kind in das Schulsystem integriert werden kann, bevor es am Schulunterricht teilnehmen darf, muss es über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Jedoch ist aber nicht zu vergessen, dass die Muttersprache bei der kognitiven Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle spielt. Aus diesem Grund muss die eigene Muttersprache der Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem auch zum Zwecke der Zweitsprache in Betracht gezogen werden.

Schulen, die diese Wichtigkeit der Muttersprache erkannt haben, orientieren sich an der Konzeption „zweisprachiger Alphabetisierung“. So weisen wir auch in dieser Arbeit auf die Bedeutung der zweisprachigen Alphabetisierung hin, um eventuell so die Schwierigkeiten beim Erlernen der Schrift entgegenzuwirken. Dazu wurde das Projekt KOALA vorgestellt, das seit den letzten Jahren in den Grundschulen durchgeführt wird.

Ausgehend von den Ergebnissen von Barth, der einen Zusammenhang zwischen Muttersprache und „phonologischer Bewusstheit“ empirisch belegt hat, haben wir den „Gruppentest zu Erfassung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergarten- und Schulkindern“ für eine Pilotstudie angewandt. Dazu haben wir uns entschlossen, aufgrund der bereits erwähnten „Forschungslücke“ im Bezug auf die „Lesen-Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund“. In unserer Pilotstudie haben wir Migrantenkinder

reits in einer unzureichenden Kompetenz in der deutschen Sprache. Dabei müssen notwendigerweise höchst unterschiedliche Formen von Auffälligkeiten unterschieden werden. Zum einen können Informationsverarbeitungsstörungen zu Sprachentwicklungs- und Schriftspracherwerbsstörungen führen, zum anderen können biographische und soziale Gegebenheiten Sprach- und Kommunikationsprobleme bedingen. So sind beispielsweise aufgrund einer Migrationssituation, die durch kulturelle und damit auch sprachliche Abgeschlossenheit (immer häufiger auch in speziellen Wohnbezirken) gekennzeichnet ist, Schwierigkeiten mit dem Erwerb des Deutschen zu beobachten.

Wir haben nach Erklärungsansätzen gesucht, die die Lesen-Rechtschreibschwäche bei Kindern mit Migrationshintergrund begründen könnten. Wie und warum diese entstanden sind. Es hat sich gezeigt, dass in den Ansätzen aufschlussreiche Informationen über die möglichen medizinischen, pädagogischen und psychologischen Erklärungen von Lesen-Rechtschreibschwäche erhalten sind aber wir fanden leider keine speziellen Anhaltspunkte, warum die Migrantenkinder von LS häufiger betroffen sind. Diese Forschungslücke haben wir während der Literaturrecherche festgestellt. Obwohl die Migrantenkinder bei ihren schulischen Leistungen oft als schwach bezeichnet werden, werden keine entsprechenden Forschungen zur Lesen-Rechtschreibschwäche durchgeführt, um gezielt mit dieser Problematik sich auseinander zu setzen.

Die in den letzten zehn Jahren oft untersuchte Bereich der Lesen-Rechtschreibschwäche ist die „phonologische Bewusstheit“. Phonologische Bewusstheit bezeichnet ein Prozess, der es ermöglicht, sich auf linguistische Einheiten der Sprache zu konzentrieren. Während sich Kinder zuvor auf die inhaltlichen Aussagen der Sprache gewendet hatten, so müssen sie beim Erlernen der Schriftsprache die ihre Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur und den formalen Charakter der Sprache lenken können. Diese Fähigkeit bildet sich schon im Kindergartenalter aus. So hat man Verfahren zur Erfassung der „phonologischen Bewusstheit“ entwickelt, um die „Risikokinder“ bereits im Vorschulalter festzustellen. Diese Früherkennung gibt Hinweise, ob Vorschulkinder später eine Lesen-Rechtschreibschwäche entwickeln oder nicht. So wurde in der bereits erwähnten Untersuchung von Barth bei der Früherkennung festgestellt, dass Kinder nichtdeutscher Muttersprache meist die „Risikokinder“ waren.

türkischer Muttersprache untersucht, um die Fragestellung zu überprüfen, inwieweit diese Kinder in der Muttersprache die „phonologische Bewusstheit“ entwickelt haben und ob sie die gleichen Testergebnisse wie bei den deutschen Testaufgaben aufweisen.

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder, die gute phonologische Fertigkeiten in der Muttersprache besitzen, diese auch gleichzeitig in der Zweitsprache Deutsch verfügen.

Daraus lässt sich resultieren, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Lesে- Rechtschreibfertigkeiten sich leichter aneignen können, wenn ihre phonologische Bewusstheit in beiden Sprachen gefördert wird.

Es ist ein Gefüge von Funktionen auf körperlicher, sozialer, emotionaler und psychischer Ebene, das vom ersten Atemzug an richtig zusammengesellt werden muss, damit ein Kind erfolgreich lesen und schreiben kann. Daher müssen sich auch die Eltern der Kinder viel mühe geben, ihre Kinder bezüglich der Sprache und Schrift zu unterstützen. Auch Schulen müssen sich mit der speziellen Problematik bei Migrantenkindern befassen und entsprechende Fördermaßnahmen einleiten.

### **Wir müssen den Kindern den Weg zeigen, ohne sie daran zu hindern, sich selbst zu entwickeln.**

## **Literaturverzeichnis**

Angemater, M. (1974). Sprache und Konzentration bei Legasthenikern. Göttingen: Hogrefe.

Barth, K. (2003). Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Barth, K. & Gomm, B. (2004). Gruppentest zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern: Testmanual. München: Ernst Reinhardt.

Baumann, T. (2001). In der Diskussion: Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen: Ein Länderüberblick. Berlin und Bonn: Bonner Universitäts- Buchdruckerei.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000). Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn: Bonner Universitäts- Buchdruckerei.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002). Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn: Bonner Universitäts- Buchdruckerei.

Beckenbach, W. (1998). Lesে- Rechtschreibschwäche, Diagnostizieren und Behandeln. Lenggerich: Papst Science Publishers.

Bethlehem, G. (1984). Praxis des Lesens: Methodengeschichte-Methodendidaktik-aktuelle Probleme und Lösungen. Düsseldorf: Schwan.

Böhm, O. & Müller, U. (1991). Konzeption eines Rechtschreibunterrichts bei Leseschwachen Schülern. Heidelberg: Edition Schöndle.

Breuer, H. & Weuffen, M. (1991). Besondere Entwicklungsauffälligkeiten bei Fünf- bis Acht- jährigen: Pädagogisch-psychologische Hinweise für kindergärtnerinnen, Lehrer und Eltern (2. Aufl.). Berlin: Luchterhand.

Breuer, H. & Weuffen, M. (1994). Lernschwierigkeiten am Schulanfang: Schulingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Brüggeleimann, H. (2003). Förderern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik?: Zur Prävention von Lesে- Rechtschreib-Schwierigkeiten durch phonologische Trainings. Zeitschrift Grundschule, 10, 54-57.

Davis, R. D. (1996). Legasthenie als Talentsignal: Lernchance durch kreatives Lesen (3. Aufl.). München: Aristo.

Deutsche Schullests (1990). Handbuch: Schullests: Anwendungshinweise und Testbeschreibungen. Weinheim und Basel: Beltz.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülern und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

*Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (2004). Migrationsbericht der Beauftragten im Auftrag der Bundesregierung. Berlin und Bonn: Bonner Universitätsdruckerei

*Einsiedler, W.* (2003). Diagnose und Training phonologischer Bewusstheit. Zeitschrift Grundschule, 9, 54.

*Einsiedler, W. & Kirschock, E.-M.* (2003). Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit. Zeitschrift Grundschule, 9, 55-57.

*Franzkowiak, T.* (2003). Kinder experimentieren mit Schrift und bildhaften Bliss-Symbolen. Zeitschrift Grundschule, 9, 49-51.

*Fthenakis, W. E.* (1985). Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.

*Füssenich, I.* (2003). Training oder Einsicht beim Lernen und Lehren der Schriftsprache?. Zeitschrift Grundschule, 9, 36-37.

*Füssenich, I. & Löffler, C.* (2003). Erwerb des Alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstands bei der Einschulung im ersten und zweiten Schuljahr: Praxis Grundschule, 3, 4-17.

*Füssenich, I. Löffler, C.* (2003). Lern- und Lehrprozesse beim alphabetischen Schreiben. Grundschulle, 5, 9-12.

*Gottleben, R. & Offergeld, K.* (1973). Sprachanbahnung und Sprachförderung: Ein Trainingsprogramm in Verbindung mit Übungen zur Vorschulreizehung und Einführung der Schrift.

Weißenthurm/Rhein: Gerhard Döcker.

*Graf, E.* (1994). Les- Rechtschreib-Schwäche: Ein prozessanalytischer Ansatz. Bern: Peter Lang.

*Hein-Hessel, H. C.* (1989). Frühes Lesenlernen als Prophylaxe des Leseveragsens?. Frankfurt am Main: Peter Lang.

*Inckemann, E.* (2003). Training der phonologischen Bewusstheit: Eine Chance für zweisprachige Kinder?. Zeitschrift Grundschule, 9, 41-44.

*Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H., & Skowronek, H.* (2002). Das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Les- Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

*Jungenkamp, B.* (2004). Individuelle Lern- und Förderempfehlungen. Pädagogische Führung, 15, 67-69.

*Klicpera, C. & Gabsteiger-Klicpera, B.* (1999). Les- Rechtschreibprobleme- Einführung in den Themenschwerpunkt. Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 131-134.

*Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B.* (1995). Psychologie der Les- Rechtschreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.

*Kreye, H.* (1973). Grundstrukturen der deutschen Sprache und ihr didaktischer Aufbau an Sonderschulen (2. Aufl.). Berlin: Marhold.

*Krohne, J. A., Meier, U. & Tillmann, K.-J.* (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration: Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA – Daten. Zeitschrift für Pädagogik, 30, 373-383.

*Küspert, P.* (1998). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt: Peter Lang.

Göttingen: Vondenhoock & Rubrecht.

*Küspert, P.* (2001). Wie Kinder leicht Lesen und Schreiben lernen: Neue Strategien gegen Legasthenie. Ratingen: Oberstebrink.

*Landerl, K. & Wimmer, H.* (1994). Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Les- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, 153-164.

*Mannhaupt, G.* (2003). Früherkennung und Prävention von Problemen im Schriftspracherwerb. Zeitschrift Grundschule, 9, 45-48.

*Mannhaupt, G.* (1999). Strategische und -entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen für das Rechtschreiben. Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 158-161.

*Marx, H.* (1999). Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Les- Rechtschreibfertigkeiten im Sekundarstufenbereich. Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 162-166.

*Mayringer, H. & Wimmer, H.* (1999). Kognitive Defizite lese- rechtschreibschwacher Kinder. Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 141-146.

*Milz, I.* (1998). Sprechen, Lesen, Schreiben: Teilleistungsstörungen im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Heidelberg: Edition Schöndele.

*Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein Westfalen* (2001). Wie Kinder sprechen lernen: Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Düsseldorf: Alifa Druck & Medien.

*Nagele, I. & Portmann, R.* (Hrsg.). (1983). Les- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I: Orientierungen und Hilfen für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

*Neh, M., Birkkot-Rixius, K., Kubat, L., Masuch, S.* (1998). In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetsierung. Weinheim und Basel: Beltz.

*Petermann, F.* (2000). Fallbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

*Schäfers, B. & Zapf, W.* (Hrsg.). (2001). Handbuch zur Gesellschaft Deutschlands: Bundeszentrale für politische Bildung (2. Aufl.). Bonn; Opladen: Leske + Budrich.

*Scheerer-Neumann, G.* (1979). Intervention bei Les- Rechtschreibschwäche: Überblick über Themen, Methoden und Ergebnisse. Bochum: Kamp.

*Schenk-Danziger, L.* (1968). Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim: Beltz.

*Schenk-Danziger, L.* (1991). Legasthenie: Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie (2. Aufl.). München, Basel: Ernst Rhenhardt.

*Schneider, W.* (1989). Möglichkeiten der frühen Vorhersage von Leseleistungen im Grundschulalter. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3, 157-168.

Schneider, W. (1980). Bedingungsanalysen des Recht-Schreibens. Bern, Stuttgart: Huber.

Schneider, W. & Küssert, P. (2000). Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schneider, S., Roth, E. & Küssert, P. (1999). Frühe Prävention von Leserechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 147-152.

Schneider, W., Roth, E., Küssert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1, 26-39.

Schmid-Barckow, I. (2003). Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. Zeitschrift Grundschule, 9, 38-40.

Schöler, H., Fromm, W., Schakib-Ekbatan, K. & Spohn, B. (1997). Nachsprechen: Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen: Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“ 2. PH Heidelberg.

Sommer, E. (1973). Diktat Note 6: Hilfe für lese-rechtschreibschwache Kinder (2. Aufl.). Stuttgart: E. Klett.

Staffel, P. (2003). LRS und Gedächtnis: Der Einfluss von Modalität, Schweregrad, Intervention und Alter auf Arbeitsgedächtnisleistungen legasthenischer Kinder. Regensburg: Roderer.

Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien: Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 20-32.

Tacke, G. (1999). Schulisches und häusliche Leseförderung: Empirische Befunde und Förderprogramm me: Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 153-157.

Thome, G. (1987). Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Julius Groos.

Vallin, R. (Hrsg.). (1973). Einführung in die Legasthenieforschung. Weinheim: Beltz.

Walter, J. (1996). Förderung bei Les- und Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe.

Warke, A., Hemmingner, U., Roth, E. & Schneck, S. (2002). Legasthenie-Leitfaden für die Praxis: Begriff- Erklärung- Diagnose- Behandlung- Begutachtung. Göttingen: Hogrefe.

Warke, A., Wewetzer, C., Henningshausen, K., Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (1999). Neuropsychologie der Legasthenie: Kindheit und Entwicklung, 8 (3), 135-140.

Warke, A. (1992). Legasthenie und Hirnfunktion. Bern: Huber.

Warke, A. (1990). Legasthenie und Hirnforschung: Neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung. Bern: Huber.

Wegener, H. (Hrsg.) (1998). Eine Zweite Sprache lernen: Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Günter Narr.

Zielinski, W. (1980). Lernschwierigkeiten: Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze. Stuttgart: Kohlhammer.

## Webseitenverzeichnis

[www.einbuergern.de/gese\\_kurz.html](#)  
Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Schöler, H., Roos, J., Schäter, P., Dreßler, A., Grün-Nolz, P. & Engler-Thümmel, H. (2002) Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“: Einschulungsuntersuchungen in Mannheim. Pädagogische Hochschule Heidelberg  
[www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Aktuelle\\_Forschungen.html](#)

[www.der-legasthene-Mensch.com](#)

[www.fmk-online.de](#)

[www.uni-siegen.de/~aqprim](#)

[www.spi.nrw.de/projekt/interkultstekt.html](#)

[www.mutterspracherwerb.de](#)



