
Lese-Rechtschreib-Störungen aufgrund fehlender phonologischer Basiskompetenzen

2

2.1 Wichtige Erkenntnisse der Legasthenieforschung

Die Legasthenieforschung blickt mittlerweile auf eine hundertjährige Geschichte zurück mit sehr unterschiedlichen, zuweilen widersprüchlichen Forschungsergebnissen und heftig geführten Diskursen. Besonders in Deutschland und England wurde in den siebziger Jahren beginnend Kritik geübt. Glücklicherweise konnten die Auseinandersetzungen der Forschung nicht schaden; sie haben sie meines Erachtens eher vorangebracht. Vor allem die Weiterentwicklung bildgebender Verfahren in der Medizin hat grundlegende Erkenntnisse deutlich werden lassen. Die daran Forschenden sind sich inzwischen darüber einig, dass neurobiologische Prozesse die Hauptursachen für eine Legasthenie darstellen und eine Unteraktivierung vornehmlich der linken Hirnhälfte zur Folge haben. Darüber hinaus weiß man, dass genetische Faktoren von Bedeutung sind, die „bereits in der frühen Hirnentwicklung eine wichtige Rolle für die neuronale Ausreifung des Gehirns haben“ (Schulte-Körne 2011, S. 81).

Dennoch ist spätestens seit dem PISA-Debakel 2000 klar geworden, dass längst nicht alle Schüler mit unterschiedlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an einer Lese-Rechtschreib-Störung im Sinne einer Legasthenie leiden. Inzwischen zählen wir 5 bis 8 % der Schüler. Ihre ausgewiesenen Defizite sind zwar ähnlich, aber keineswegs identisch. Wir kennen Schüler mit ausschließlichen Lesestörungen; andere haben nur Rechtschreibprobleme, ohne zwangsläufig beim Lesen beeinträchtigt zu sein. Dem größten Teil der betroffenen Schüler macht allerdings sowohl das Lesen als auch das Schreiben gleichermaßen Schwierigkeiten. Doch auch dabei ergeben sich graduelle Unterschiede von „nur schwach bis sehr stark betroffen“. Bei weniger stark betroffenen Schülern sprechen wir in der Regel nicht von Rechtschreibstörungen, sondern von „Lese- und

Rechtschreibschwächen“. Allerdings sind die Unterschiede nur schwerlich an den oftmals fast identischen Rechtschreibfehlern zu erkennen.

Früher gingen Wissenschaftler von „legasthenietyptischen“ Schreibfehlern aus, inzwischen werden sie infrage gestellt. Nötig ist daher eine umfassende diagnostische Abklärung, die nicht nur Intelligenz und Fehlerquantität gegeneinander abwägt, sondern auch die Fehlerqualität und die frühkindliche Entwicklung besonders die der Sprache, Motorik, Wahrnehmung, aber auch genetische und psychosoziale Aspekte mit berücksichtigt.

War man in der Vergangenheit bei der Ursachenforschung von ausschließlich visuellen Defiziten bei der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung ausgegangen, billigen wir diese heute nur noch ungefähr 10 % der betroffenen Schüler zu. 2015 konnte bei einer Untersuchung in Deutschland nachgewiesen werden, dass bei Schülern mit bloßen Lesestörungen zwar visuelle, aber keine phonologischen Zusammenhänge eine Rolle spielten. Dennoch gilt das „Fehlen der phonologischen Bewusstheit“ sowohl in den USA als auch in Europa als Hauptindikator für die Lese-Rechtschreib-Störung (Landerl und Wimmer 1993; Marx et al. 1993; Klicpera et al. 1994). Das ist bei ungefähr 60 bis 80 % der betroffenen Schüler der Fall.

Was ist damit gemeint? Als symptomatisch wird herausgestellt, dass betroffene Schüler unter anderem Sätze oder Wörter nicht untergliedern oder keine Reimwörter bilden können. Weil sie kein Gefühl für den Sprachrhythmus entwickelt haben, fällt es ihnen schwer, die „Phonotaktik“, die Silbentrennung und die Lautabfolgen in Silben oder Wörtern zu erkennen. Dieses sind jedoch nur wenige herausragende Merkmale. Faktisch geht es um weitaus komplexere Störungen der phonetischen und phonologischen Sprachwahrnehmung und -verarbeitung, deren Ursachen und Zusammenhänge vermutlich schon in der Sprachentwicklung im frühen Kindesalter liegen. Wissenschaftler wie Schulte-Körne bezeichnen sie auch als fehlende „Basiskompetenzen“ oder „Vorläuferfähigkeiten“, ohne die Lesen und Schreiben nur schwerlich erlernt werden kann.

Als oftmals unklare Fälle gelten diejenigen Schüler und Schülerinnen, denen die Schriftsprache in den Grundschulen mit herkömmlichen Methoden kaum oder gar nicht vermittelbar erscheint. Manchmal gelingt diesen Schülern schon die Buchstaben-/Lautzuordnung nicht komplikationslos, weil sie kein Bewusstsein für die Lautproduktion ihrer Sprechwerkzeuge entwickelt haben. Einzelne sind zur Synthese oder Analyse von Buchstaben deshalb nicht fähig, weil sich ihnen die „Assimilation“, das Zusammenschleifen oder Zusammensprechen von Sprachlauten nicht erschließt. Sprach- oder Wortklänge sind für sie ganzheitliche Klänge, untrennbar an ihre Bedeutungen gebunden (Brehm 2014, S. 27 f.).

2.2 Sprachentwicklung und Lauterwerb

Eine ganzheitliche Wahrnehmung von Sprachklängen, der Prosodie unserer Sprache, scheint zunächst nicht verwunderlich, wenn wir uns den Sprachentwicklungsprozess junger Kinder betrachten. Der Spracherwerb gilt als komplexer ganzheitlicher Lernprozess. Er ist gebunden an die Interaktion mit der Umwelt und die besondere emotionale Zuwendung der Eltern oder anderer Bezugspersonen. Eltern fokussieren sich meistens auf den Zeitpunkt, wenn Babys beginnen, ihre ersten Wörter zu sprechen; im Durchschnitt ist das in der Mitte des zweiten Lebensjahres der Fall. Mit dem Greifen setzt auch das Begreifen und damit der kognitive Spracherwerb ein (Ayres 2002). Doch dem Sprechen der ersten bedeutungstragenden Wörter gehen grundlegende Sprachlautentwicklungsprozesse bei jungen Kindern voraus.

Aufgrund ihres erstaunlichen Hörvermögens sind Säuglinge bereits nach ihrer Geburt in der Lage, Sprachlaute von anderen Lauten und Geräuschen zu unterscheiden (Szagun 2010). Etwa zwei Monate nach der Geburt beginnen Babys undifferenziert und lustvoll „Urlaute“ zu produzieren. Sie jauchzen, brummen, krächzen oder lallen. Wissenschaftler sprechen daher von der „ersten Lallphase“. Gezielter lernen Babys in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, wobei weniger einzelne Sprachlaute, sondern „Lautkontraste“ an Bedeutung gewinnen. Säuglinge lernen, sich an den Silben der sie umgebenden Muttersprache zu orientieren und sie zu produzieren (Szagun 2010). Dieser „zweiten Lallphase“ wird von verschiedenen Wissenschaftlern grundlegende Bedeutung für die Sprechbildung beigemessen.

Allerdings lernen nicht alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt sprechen und nicht alle erwerben Sprachlaute in einer gleichen Lautabfolge. Deshalb existieren unterschiedliche wissenschaftliche Theorien sowohl über die Sprachentwicklung insgesamt als auch über den Sprachlauterwerb im Besonderen (Romonath 1991). Dennoch kennen wir Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich der Sprachlauterwerb vollzieht.

Eine universalistische Lauterwerbstheorie wurde 1969 von Roman Jakobson aufgestellt. Seine Theorie basiert auf zwei Grundannahmen: Danach folgt der Sprachlauterwerb „dem Grundsatz des maximalen Kontrasts und schreitet vom Einfachen und Ungegliederten zum Abgestuften und Differenzierten vor“ (Jakobson 1969, S. 93). Tatsächlich ist der „Grundsatz des maximalen Kontrasts oder der maximalen Differenzierung“ ein in der Psychologie inzwischen manifestiertes Lerngesetz. Ein ähnliches Lernprinzip ist Lehrern auch in der Umkehrform unter „Ranschburgsche Hemmung“ bekannt. Der Psychologe Ranschburg, der

außerdem als erster den Begriff „Legasthenie“ in seinen Veröffentlichungen verwendete (1916), bezog sein Theoriemodell allerdings nicht allein auf die Sprache, sondern auf verschiedene Lernbereiche. Jakobsons und Ranschburgs Theorie verbindet jedoch eine grundlegende Annahme über das Lernen. Sie besagt, dass wir uns Gegensätze und Unähnlichkeiten besser merken können als ähnliche Sachverhalte. Schwarz und weiß, groß und klein, Yin und Yang prägen sich unserem Gehirn schneller ein.

Nach Jakobson gilt dieses Gesetz auch für Säuglinge, wenn es um die Merkfähigkeit von Sprachlauten geht. So gilt in der zweiten Lallphase die Silbe „*da*“ als der von Säuglingen weltweit am meisten produzierte Lautkontrast, wobei die Silben zunächst mit einem Konsonanten beginnen und ein offener Vokal folgt. Auch „*ba*“ oder „*ma*“ gehören zu diesen früh erlernten Silben. Beispielsweise halten wir beim stimmhaften Konsonanten /*m*/ die Lippen fest verschlossen, beim /*a*/ springen sie auf eine weit geöffnete Mundstellung und bilden damit einen maximalen phonetischen Kontrast. Es bildet sich ein heller Sprachklang, den Säuglinge auch durch ihr Schreien kennen.

Darüber hinaus stellte Jakobson noch andere wichtige Gesetzmäßigkeit bei der Sprechbildung fest. Er fand heraus, dass Babys die Konsonanten „von vorne nach hinten“ erwerben und die offenen Vokale vor den geschlossenen gebildet werden (vgl. auch Weinrich und Zehner 2008, S. 10 f.).

- Zuerst wird der Lautkontrast konsonantisch-vokalisch erlernt: *da*. Der Vokal wird erst später als Initiallaut von Silben verwendet.
- Der Erwerb der Vokale erfolgt vom offenen zum geschlossenen Vokal oder von breit nach eng, zunächst /*a*/, danach /*i*/, später die dazwischenliegenden, z. B. /*e*/, und schließlich die geschlossenen Vokale /*o*/, /*u*/ usw.
- Ein junges Kind erwirbt die Konsonanten von vorne nach hinten, zunächst also die Konsonanten des vorderen Artikulationsbereichs:
 - die Plosivlaute (Verschlusslaute, Explosivlaute) /*b*/, /*p*/ vor /*d*/, /*t*/ sowie
 - die Nasale (die Luft entweicht durch die Nase) /*m*/ vor /*n*/.
- Später erfolgt der Erwerb von Konsonanten des mittleren Artikulationsbereichs, wobei der vordere Bereich bei einigen Konsonanten auch noch eine Rolle spielt:
 - der Laterallaut (Zungenlaut) /*l*/
 - die Frikative (Reibelaute, Engelaute, Zischlaute) /*f*/, /*v*/, /*s*/, /*z*/, /*x*/, /*h*/ usw.
- Danach erwirbt das Kind die Konsonanten des hinteren Artikulationsbereichs, z. B.
 - die Plosive /*g*/, /*k*/ sowie
 - die Vibranten (Schwingelaute) /*r*/, /*R*/ („Zäpfchen-R“).
- Erst zum Schluss erwirbt das Kind die Mehrfachkonsonanten, genannt Affrikaten (Verschluss-, Engelaute) /*pf*/, /*ts*/ usw. (Brehm 2014, S 165 f.).

Kritiker von Jakobsons Theorie verweisen auf Beobachtungen, dass nicht alle Kinder die Sprachlaute in den dargestellten Stufenabfolgen erlernen; darüber hinaus ergeben sich noch andere Kritikpunkte. Trotzdem hat es sich in empirischen Studien bestätigt und auch in der Praxis erwiesen, dass die meisten seiner Annahmen zutreffen.

Laien werden sich fragen, ob wir eine solche Theorie überhaupt benötigen, zumal sie nicht zu 100 % gültig ist. Wir benötigen Jakobsons Theorie unbedingt; für die Sprachtherapie ist sie unverzichtbar. Wenn wir beispielsweise Kinder mit starken Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen therapieren wollen, können wir ihnen das Sprechen nicht beliebig nach unserem Bauchgefühl vermitteln. Wir müssen uns an wichtigen wissenschaftlichen Grundlagen orientieren, um ihnen effizient helfen zu können. Doch was lehrt uns die Theorie über den Erwerb der Schriftsprache?

Auch im schulischen Bereich hat man sich bisher an Jakobsons Theorie orientiert. Beispielsweise werden in Schulfibeln in der Regel zuerst die vorgelagerten Konsonanten vor den übrigen Buchstaben des Alphabets eingeführt. Darüber hinaus wird Jakobsons Prinzip des maximalen Kontrasts insofern berücksichtigt, als ähnlich klingende Buchstaben im Unterricht nicht direkt hintereinander behandelt werden. Doch je mehr in verschiedenen Grundschulen auf eine „kreative“ und weniger „gelenkte“ Anbahnung des Schriftsprachprozesses Wert gelegt worden ist, umso mehr ist Jakobsons Theorie in den Hintergrund getreten.

Nach meiner Erfahrung können wir jedoch besonders bei der Anbahnung des Lesens und Schreibens von Schülern mit starken Rechtschreibstörungen aufgrund phonologischer Defizite von dieser Theorie weitaus mehr profitieren, als wir bisher angenommen haben. – Wenn wir davon ausgehen müssen, dass sich beispielsweise die meisten Konsonanten im Mund-Rachenraum von vorne nach hinten entwickeln, können wir demzufolge auch annehmen, dass die vorgelagerten Lautbuchstaben auditiv besser wahrzunehmen sind als die im mittleren oder hinteren Bereich unseres Sprechapparates. Wenn darüber hinaus bei Säuglingen am Anfang ihrer Sprachentwicklung Silben mit Lautkontrasten eine herausragende Rolle spielen, sollte auf einer ähnlichen Basis auch eine Anbahnung des Lesens und Schreibens möglich sein.

Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit hat sich herausgestellt, dass die Arbeit mit kontrastierenden offenen Silben, an die sich schrittweise komplexere Lautabfolgen in geschlossenen Silben und unterschiedlichen Wortstrukturen anschlossen, besonders für Jungen und Mädchen mit gravierenden Lese- und Rechtschreibstörungen enorm hilfreich war. Schüler, denen in den ersten Grundschuljahren mit herkömmlichen Schulmethoden das Lesen und Schreiben nicht vermittelt werden konnte, lernten es auf diese Weise (vgl. Brehm 2014, S. 153 f.).

2.3 Erwerb der Schriftsprache

Unabhängig von den dargestellten sprachlichen Lernprozessen legen Wissenschaftler dem Schriftspracherwerb andere Theorien zugrunde. Bisher wurden die Entwicklung der gesprochenen und der Erwerb der geschriebenen Sprache als zwei voneinander unabhängige, hochkomplexe Lernprozesse betrachtet. Denn mit dem Ende des vierten Lebensjahres kann eine grundlegende Sprachentwicklung entsprechend dem neurobiologischen Leistungsvermögen des Gehirns als abgeschlossen gelten. Deshalb sollte jeder Erstklässler vor der Einschulung über eine korrekte Artikulation, einen altersgemäßen Wortschatz und über einen stabilen grammatikalischen Satzbau verfügen. Diese sprachlichen Grundkompetenzen sollten es jungen Schülern auch ermöglichen, spätestens im 6. Lebensjahr Wortbilder zunächst spontan zu erkennen, Buchstaben und Sprachlaute einander zuzuordnen und deshalb zur allmählichen Analyse und Synthese von Buchstaben fähig zu sein. Die Realität zeigt jedoch, dass bei weitem nicht alle Schüler diese Voraussetzungen erfüllen, obwohl sie in anderen Lernbereichen über die Schulreife Kriterien verfügen.

„Die gängigen Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs gehen davon aus, dass Lesen und Rechtschreiben im Erwerb eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen“ (Moll und Landerl 2011, S. 11). Bei den theoretischen Modellen sind allerdings keine phonologischen, sondern morphologische Aspekte von Bedeutung: Es geht nicht um das gesprochene, sondern um das geschriebene Wort als Ganzes, seine unterschiedlichen Formen und Veränderungen stehen im Vordergrund. Wissenschaftlich ist unbestritten, dass sich Kinder ganze Wörter zunächst aufgrund visueller Besonderheiten einprägen und diese auch an anderer Stelle wiedererkennen. Das Stufenmodell von Frith (1985) nennt diesen ersten Lernschritt die „logografische Stufe“. Erst in der zweiten „alphabetischen Stufe“ erfordert der beginnende Lese- und Schreibprozess eine stabile Sprachverarbeitung im Hinblick auf das Erkennen und die Abfolge von Sprachlauten bzw. Buchstaben. Schülern wird beim Lesen zunehmend bewusst, dass Wörter aus unterschiedlichen Buchstabenfolgen bestehen, die Symbole für Sprachlaute darstellen. Beim Schreiben der Anfänger dominieren „lauttreue Schreibungen“, orthografische Besonderheiten spielen noch keine Rolle. Erst in der dritten „orthografischen Stufe“ ermöglicht „der orthografische Abruf von Gedächtniseinträgen für Schriftwörter eine korrekte Rechtschreibung“ (Moll und Landerl 2011, S 12).

Die theoretischen Modelle gehen allerdings in der Regel vom „Normal- oder Idealfall“ des Lesen- und Schreibenlernens bei Kindern aus, die über gute

sprachliche Gene und eine stabile Sprachentwicklung verfügen. Glücklicherweise ist dies bei den allermeisten der Fall. Ganz anders ergeht es Schülern und Schülerinnen, die eine eingeschränkte oder fehlende phonologische Bewusstheit aufweisen. Das Erreichen der ersten „logografischen Stufe“ kann vielen von ihnen sogar gelingen. Mit einer stabilen visuellen Wahrnehmung sind sie durchaus in der Lage, sich Wörter in ihrer Ganzheit einzuprägen und sie wiederzugeben. Die meisten scheitern jedoch an der zweiten „alphabetischen Stufe“, wenn es um die Silben- und Lautabfolge geht und hinken dem Erreichen der dritten „orthografische Stufe“ oftmals die gesamte Schulzeit hinterher.

Dieser negativen schulischen Entwicklung können wir nur mit einer frühzeitigen und effizienten Förderung entgegenwirken. Die nachfolgende komprimierte Darstellung und Erörterung phonologisch orientierter Methoden und ihrer Wirkmechanismen soll dazu einen Beitrag leisten.

Die Lese- und Rechtschreibstörung wirksam bekämpfen
Effiziente Lernmethoden für Eltern, Lehrer und
Interessierte

Brehm, R.M.

2017, IX, 48 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14708-2