

Lerntherapie als Einheit von pädagogischer und psychotherapeutischer Intervention. Ein Arbeitsbeispiel

Gerald Matthes

Im ersten Teil möchte ich darlegen, was ich unter Lerntherapie verstehe und auf welchen Grundlagen ich lerntherapeutisch arbeite. Als ein Beispiel dafür soll anschließend über einige Teile der lerntherapeutischen Arbeit mit 16 Kindern des 4. bis 6. Schuljahres informiert werden, bei denen extreme Rechtschreibschwierigkeiten bestanden. Diese Kinder waren im Zeitraum von Januar bis Ende November 1992 zeitlich gestaffelt Klienten unserer lerntherapeutischen Beratungsstelle. Sie wurden nach einem Programm betreut, das sich im Rahmen eines varianzanalytischen Versuchsplanes als erfolgreich erwiesen hat. (Eine Darstellung der Gesamtuntersuchung wird z. Zt. vorbereitet.) An dieser Stelle möchte ich zeigen, daß dieses Programm die Ausbildung der Lerntätigkeit (Lompscher 1988, 89, 92a) beim Rechtschreiben zum Ziel hat und dadurch für Lerntherapie brauchbar wird.

Anspruch und Bedeutung von Lerntherapie

Ich stütze mich bei der Verwendung des Begriffs „Lerntherapie“ auf die Positionsbestimmung des Fachverbandes für integrative Lerntherapie, die maßgeblich durch Betz/ Breuninger (1987) geprägt wurde. Mit pädagogischen und psychotherapeutischen Mitteln verfolgt Lerntherapie das Ziel, für mißerfolgsmotivierte, entmutigte Schüler solche Bedingungen zu schaffen, die ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft fördern. Dieses Ziel wird immer dann anzustreben sein, wenn ein Schüler wegen vieler Mißerfolge das Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit verloren hat und sein Selbstwertgefühl erschüttert ist. Das ist bspw. bei Schülern mit starken Lese- Rechtschreibschwierigkeiten oft der Fall. Lerntherapie ist erforderlich, wenn das Kind auch im sozialen Kontext von Rollenerwartungen und Wertungen durch die fehlgeschlagenen Lernprozesse gekennzeichnet ist, dieses Bild Rückwirkungen auf das Selbstvertrauen und die Konzentrationsfähigkeit des Kindes ausübt und sie zusätzlich beeinträchtigt.

Von einem bestimmten Grad der mißerfolgsbedingten Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls an sind pädagogische Mittel des Zuspruchs, der Nachhilfe (remedialer Unterricht) und weiterer didaktischer Varianten nicht mehr ausreichend, um der Entmutigung eines Schülers wirksam zu begegnen, seine Freude am Lernen wieder zu wecken, in ihm Potenzen freizusetzen, die zu konzentrierter Lerntätigkeit und zum Überwinden von Schwierigkeiten erforderlich sind. Jetzt müßte sich die Lern-Lehr-Situation (Kleber 1992, Lompscher 1992 b) des Kindes zum Guten ändern, damit es wieder freiwillig lernen kann und lernfähig wird. Dazu sind neben pädagogischen Mitteln oft auch eine psychotherapeutische Begleitung des Kindes und seiner Bezugspersonen erforderlich. In der Lerntherapie wird die pädagogische Förderung hinsichtlich der Lerngegenstände mit psychisch stabilisierenden therapeutischen Maßnahmen verbunden. In dieser Kombination besteht ihr Anliegen und in diesem Sinn ist Lerntherapie integrativ.

Praktische Lerntherapie wird in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedenartiger Weise versucht. Sonderpädagogen und Pädagogen der allgemeinen Schule sehen sich mit dieser Aufgabe konfrontiert. Schulpsychologen beschäftigen sich täglich mit Fällen, in denen therapeutische Mittel eingesetzt werden müßten, um die psychische Lernsituation der Kinder positiv zu verändern. In außerschulischen Beratungseinrichtungen werden, je nach den Modellen, die die Therapeuten bzw. Berater vertreten, mehr oder weniger verhaltenstherapeutische, systemische oder andere Strategien realisiert, um erlebnisbedingte Beeinträchtigungen der Lernfähigkeit zu überwinden. Lerntherapie definiert sich durch das Ziel, die psychische Lern- und Leistungsstörung aufzulösen, nicht durch die Mittel, die dazu

angewandt werden, auch nicht durch die Art der Institutionen oder Einrichtungen, in denen das Ziel angestrebt wird.

Charakterisierung der eigenen lerntherapeutischen Arbeitsweise

Die Arbeit unserer lerntherapeutischen Beratungsstelle kann als besonders schul- und unterrichtsnah gekennzeichnet werden. Ich vertrete eine Herangehensweise, die die Vermittlung positiver, ermutigender Lernerfahrungen anstrebt und hierbei die Ausbildung und Förderung der Lerntätigkeit (des Lernhandelns) und spezieller Lernhandlungen in den Mittelpunkt stellt. (Zu Begriff und Theorie der Lerntätigkeit siehe Lompscher 1988.) Einige der damit verbundenen Aufgaben können im Klassengruppenunterricht gelöst werden, andere erfordern begleitende Kleingruppenarbeit oder spezielle Einzelfallhilfe durch besonders ausgebildete Therapeuten (Psychologen oder Pädagogen).

Unser Ziel besteht darin, den Kindern positive Erfahrungen mit dem Lerngegenstand selbst zu vermitteln, obwohl deren Lernen bereits durch emotionale Blockaden, Ausweichverhalten und Furcht vor Mißerfolgen gekennzeichnet ist. Erreichbar wird das Ziel durch die Beziehungen zum Lerntherapeuten, emotionale Stützung, Entspannungsübungen und andere therapeutische Elemente. Auch die Vermittlung von prozeduralem Wissen wird angestrebt. Ich betrachte das nicht als bloße Arbeit am Symptom, die den psychischen Hintergrund der Störung nicht berücksichtigen würde. Denn die Lernschwierigkeiten, bspw. die Legasthenie, sind in gewisser Weise auch Kern der „Probleme“ in der Persönlichkeitsentwicklung und müssen möglichst weitgehend beseitigt werden, da es ansonsten auch bei gelungener psychotherapeutischer Stabilisierung des Selbstwertgefühls immer wieder zu neuen Gefährdungen kommen kann.

Durch die Arbeit am Gegenstand „Lesen/ Rechtschreibung“ soll eine aktive Haltung zum Lesen und Schreiben aufgebaut werden. Das ist gleichzeitig

- Entwicklung von spezifischen Fähigkeiten
- Stabilisierung des Selbstwernerlebens
- Erschließen von Entwicklungsmöglichkeiten

Grundgedanken dieser lerntherapeutischen Strategie:

Im Mittelpunkt stehen das Auffinden der Lernausgangslage und die Gestaltung von Lernsituationen, in denen das Kind vorhandene Fähigkeiten in einer Weise einsetzen kann, die der Entwicklungslogik des Sachgegenstandes und den Aneignungsgesetzmäßigkeiten entspricht, so daß die Ausbildung eines internen Modells vom Lerngegenstand gefördert wird, das praktisch handhabbar ist und immer mehr konkretisiert und differenziert, erweitert, verkürzt und verallgemeinert werden kann. Sobald derartige Strategien (vgl. „funktionelle Systeme“ i.S. von Radigk (1990), „Ausgangsabstrakta“ i.S. von Lompscher (1989)), auf welcher elementarer Ebene auch immer, verfügbar sind, bietet das die Basis für weitere Fortschritte im Lernaufbau, vor allem zur Aneignung von Mitteln zur flexibleren Anforderungsbewältigung. Das Kind erwirbt positive Lernerfahrungen. Das wirkt generell auf die Wahrnehmung der eigenen Leistung, und auch die Bezugspersonen gewinnen positive, ermutigende Erfahrungen hinsichtlich der Lernfähigkeit des Kindes. Wie die Umwelt Zutrauen zu entwickeln beginnt, so erhält das Kind selbst Vertrauen in seine Umwelt. Eine derartige positive systemische Lernstruktur entsteht zunächst in der therapeutischen Situation. In Zusammenarbeit mit den Lehrern, durch Elterngruppenarbeit, Training kognitiver Strategien und das emotional stützende Beziehungsangebot wird eine allmähliche Generalisierung bewirkt.

Wir führten eine umfangreiche, einzelfallbezogene Diagnose, Förderung und Beratung durch und realisierten Ansätze von Elterngruppenarbeit und systemischer Therapie. Auf den Verlauf der Therapie und auf die einzelnen Diagnosen wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Ich lasse auch die begleitende Arbeit mit den Eltern unerwähnt und widme mich hier vielmehr der Darstellung der Arbeit mit den Kindern selbst. Die Kinder kamen 15 bis 20 Wochen für

jeweils ca. 75 Minuten in die Beratungsstelle. Einzel- und Gruppenarbeit (maximal 4 Kinder) wurden kombiniert.

Grobüberblick zu Diagnoseergebnissen

Die Situation dieser Kinder war jeweils als Lern- und Leistungsstörung zu kennzeichnen, mit graduellen und strukturellen Unterschieden. In jedem Fall beschäftigten das Kind und seine Umgebung sich weniger mit den konkreten Lücken und den Methoden, mit denen das Kind vorangebracht werden könnte, dafür umso mehr mit dem Versagen als solchem. Diese Tatsache wurde nachhaltig reflektiert. Man suchte und gab globale Antworten und handelte entsprechend, was letztlich lernhemmend wirkte. Eine soziale Reaktion auf „Versagen“ war bereits eingetreten, eine Lernsituation beim Rechtschreiben nicht mehr gegeben.

Bei den meisten Kindern war es darüber hinaus bereits zu beeinträchtigenden psychischen Überlagerungen der Rechtschreibschwierigkeiten gekommen. Sie befanden sich in einem Stadium, in dem die Anforderungssituation selbst, und zwar jede einzelne, die etwas mit Lesen und Schreiben zu tun hat, Angst, Meidungsverhalten und Gegenreaktionen auslöste und Selbstvorwürfe aktualisierte. Die Erklärungen waren relativ stabil auf die Gesamtpersönlichkeit bezogen, mit Hoffnungslosigkeit bzgl. der eigenen schulischen Leistungsperspektive verbunden. Aus der Produktionsunfähigkeit war bei vielen Kindern bereits Verweigerung geworden, der Einsatz von Teilfähigkeiten in entsprechenden Anforderungssituationen emotional blockiert, so daß ansonsten vorhandene Leistungsmöglichkeiten nicht realisiert wurden.

Zur Analyse von Teilleistungen wurden unter anderem der „Zeichnerische Reproduktionsversuch“ von Kugler, die „Komplexe Figur“ (A. Rey) aus dem LPAD Feuersteins und Konzentrationstests eingesetzt. Bei den 16 Kindern, über die an dieser Stelle berichtet wird, gab es keine isolierten Extremrückstände in derartigen Teilfunktionen, die die Rechtschreibschwierigkeiten bereits erklärt hätten. Die CFT-Intelligenz (Klassifikation, Serien, Matrizen) überschritt in keinem Fall den Mittelwert der Altersgruppe und lag bei 7 der 16 Kinder mehr als eine Standardabweichung darunter.

Zur Diagnostizierung der Rechtschreibleistungen verwendeten wir für einen ersten Überblick den Diagnostischen Rechtschreibtest 4/5 von Müller (DRT 4/5), setzten allerdings nur die ersten drei der 7 Diktate ein (45 Wörter), um eine allzu große Überforderung zu vermeiden. Nach einem von Aufrecht (1985, S. 17) vorgeschlagenen Kriterium müßten alle sechzehn einbezogenen Kinder als „extrem rechtschreibschwach“ bezeichnet werden, denn ihre Fehlerzahlen überstiegen bei den 45 Wörtern 35 falsch geschriebene Wörter. Der Median lag bei 41,6 falsch geschriebenen Wörtern und bei 85 Einzelfehlern. Für die differenziertere Diagnostik der Rechtschreib-Kompetenz verwendeten wir das „Inventar impliziter Regeln“ von Probst.

In gewissem Sinn ist hier sogar von einer gewordenen Lernbehinderung i.S. von Kanter (1980) und dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates (Kanter 1974) zu sprechen: Es bestehen ganz erhebliche Defizite, umfänglich (da generalisiert), dauerhaft (da nur in längeren Förderprozessen zu beseitigen und folglich weit in die Zukunft wirkend), schwer zu korrigieren (da diagnostisch nicht geklärt, wo Ursachen und Fördermöglichkeiten liegen und da psychisch überlagert).

Begründung der Anlage des Förderprogramms

Bei den Kindern konnte davon ausgegangen werden, daß sie in Rechtschreibung nicht das brachten, wozu sie von den Einzelfunktionen her in der Lage gewesen wären. Das trifft für die meisten lrs-Kinder zu. Lesen und Schreiben sind höchst komplexe, leicht störbare Tätigkeiten. Es kommt vor, daß die Kinder die Richtung von „Anhängseln“ an senkrechten Strichen verwechseln, obwohl sie es (a) wahrnehmungsmäßig unterscheiden können, wenn „b“ und „d“ nebeneinanderstehen, und obwohl (b) ihre Gedächtnisfunktionen nicht beeinträchtigt sind.

Sie bringen die Abfolge von Lauten durcheinander, obwohl eigentlich ihre Fähigkeit, Abfolgen wahrzunehmen, keine Defizite aufweist. Sie sind hektisch, fahrig, schusselig beim Rechtschreiben, obwohl sie es nicht sein wollen und von ihren physiologischen Voraussetzungen her durchaus zu konzentrierter Tätigkeit in der Lage sind, wie sich bspw. im Spiel zeigt. Die Kinder nutzen vorhandenes Potential nicht. Zusammengefaßt: Ihre Tätigkeit beim Rechtschreiben und Rechtschreibenlernen ist durcheinander, verwirrt, unbeständig, blockiert, unharmonisch, ausweichend, nicht reguliert, nicht gut gesteuert.

Grundlegende Lernhandlung der Arbeit am Wort

Die therapeutische Komponente der direkten Arbeit mit dem einzelnen Kind zielt darauf ab, die Tätigkeitsregulation zu organisieren, Blockaden zu lösen, Angst, Unruhe und Verweigerung herauszunehmen, die Zuversicht aufzubauen, daß Rechtschreibung beherrschbar und erlernbar ist.

Kern des Konzepts ist die Ausbildung und Übung einer komplexen Lernhandlung der Arbeit am einzelnen Wort. Die folgende grundlegende Sequenz bildet den Ausgangspunkt der Arbeit an neuen bzw. rechtschreiblich noch nicht „gesicherten“ Wörtern. Das Verstehen des Wortes wird erforderlichenfalls vorher gesichert.

Ich stelle die prinzipielle Folge der Arbeitsschritte knapp dar, die die Kinder sich aneignen und selbstgesteuert ausführen sollten (Bezugsliteratur: Becker (1985), Kamper (1987), Kossow (1972), Scheerer-Neumann (1987) u.a.):

1. Lautanalyse

Damit ist die Anforderung gemeint, die Laute in der richtigen Reihenfolge herauszuhören und ihnen die Standardlaute zuzuordnen. Um die Lautanalyse durchzuführen, stehen den Kindern Plättchen zur Verfügung, die stellvertretend gelegt werden können. Die Folge wird aufgezeichnet. Gegebenenfalls kann der Schüler auf das Legen oder Zeichnen verzichten, er wird jedoch stets veranlaßt sein, sich die Phonemstruktur des Wortes zu vergegenwärtigen.

2. Artikulationskontrolle

Sie bildet eine Einheit mit der ersten Komponente.

3. Abschreiben oder Schreiben des Wortes

Der Schüler entscheidet, ob er das Wort aus dem Gedächtnis schreibt oder nachschaut, wie das Wort geschrieben wird. Er schreibt das Wort und führt die Kontrolle durch.

4. Analyse der Schreibweise des Wortes im Vergleich zum Klangbild

5. Variierende Arbeit am Wort

(das Wort noch einmal schreiben, eine Ableitung bilden, ein Reimwort aufschreiben, eine Wortgruppe bilden...)

6. Selbstbewertung

Hier wird der Weg von 1 bis 5 überblickt. Der Schüler schätzt ein, wo er in der Beherrschung des Wortes angekommen ist, d.h. auch, in welches Abteil seiner Rechtschreibkartei er das Wort einordnen möchte. (Das ist seine Entscheidung.)

Ein Unterschied zwischen unserem und KOSSOWs Vorgehen besteht in der Haltung zur Sequenz des Vorgehens. KOSSOW sieht eher ein Nacheinander in der Ausbildung einzelner Teilfunktionen vor. Im Rahmen der Lerntherapie sollte meiner Meinung nach ein Weg bevorzugt werden, der die einzelnen Teilfunktionen oder Komponenten im identischen Handlungszusammenhang ineinander verschachtelt trainiert.

Angestrebt wird eine Flexibilisierung der Schrittfolge in dem Sinne, daß die Schritte zu Betrachtungsaspekten werden, die nicht zwangsläufig in der genannten Folge abgearbeitet werden müssen. Es ist aber sicherlich oft sinnvoll, zunächst vom gesprochenen Wort auszugehen; dies ist für die Schüler zunächst auch die am besten vertraute Strategie. Sie wird aber unmittelbar, im Rahmen einer Handlung, mit der Analyse des Schriftbildes verbunden. Auch das Ausgehen vom Schriftbild bei der Erarbeitung des Wortes ist ein möglicher Weg.

Die Kinder können dann das Schriftbild nutzen, um eine lautliche Analyse durchzuführen (Valtin 1987). In den therapeutischen Sitzungen wurde ein entsprechender Strategiewechsel geübt.

Methodische Varianten

Die Arbeit mit der genannten komplexen Handlung ist nicht an eine bestimmte methodische Variante gebunden. Wir arbeiteten unter anderem mit verschiedenen Varianten von Karteikärtchen (siehe Abbildung 1). Die bearbeiteten Kärtchen wurden in die persönliche Rechtschreibkartei des Schülers eingeordnet, die in Übungen genutzt wurde. Eine weiterhin verwendete Form ist die Tonbandarbeit, die die Kinder gern an der Schreibmaschine durchführen:

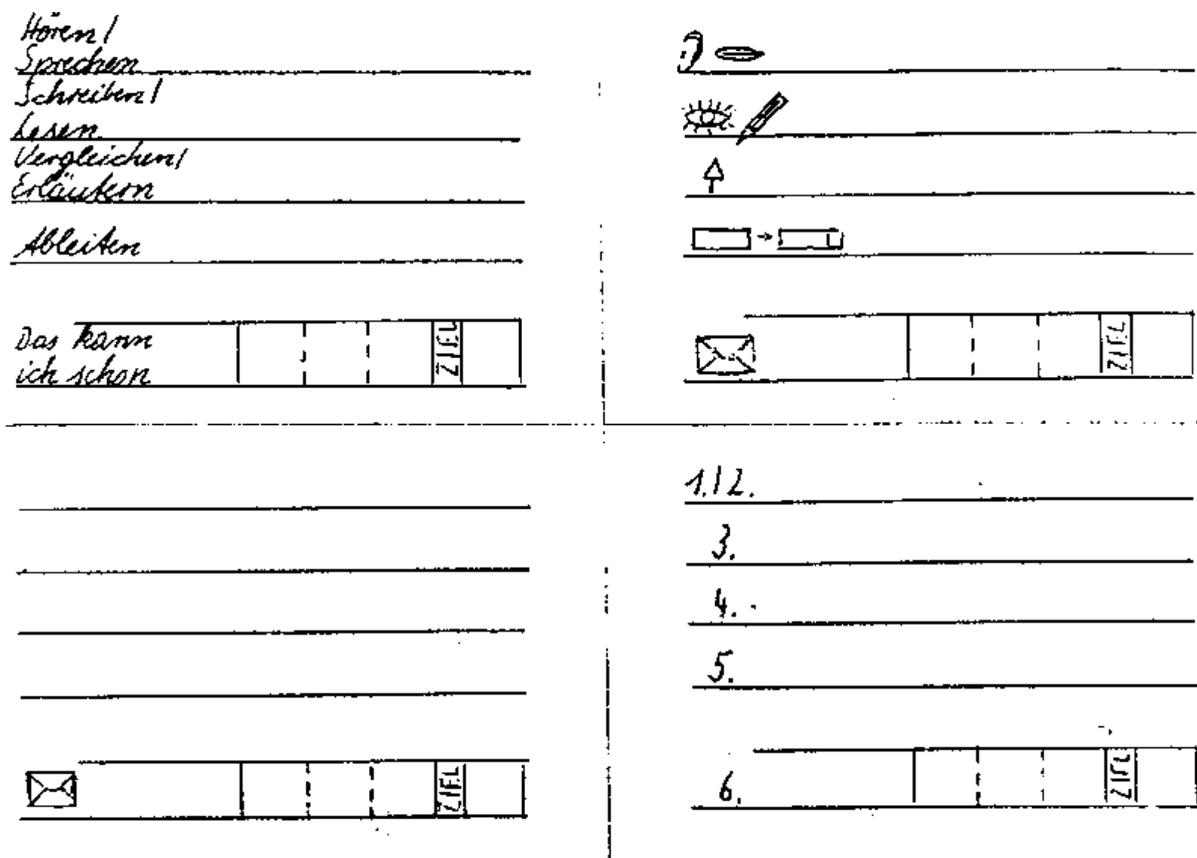


Abbildung 1: Verschiedene Varianten der Karteikärtchen

- Wort hören (und innerlich artikulieren)
- Wort erforderlichenfalls auf der Liste ansehen
- Wort (evtl. aus dem Gedächtnis) schreiben
- Schwierigkeiten kennzeichnen.

Im Unterschied dazu, vom Schriftbild ausgehend, wurde die Komplexhandlung durch die Einbeziehung des LRS-Übungsprogramms von Straub und Thoms (1991 und davor) trainiert. Die am meisten verkürzte Form der Arbeit am Wort stellt das Kommentieren dar (Weigt 1982).

Abschnitte im Gesamtprogramm

In den jeweils zur Verfügung stehenden 15 - 20 Wochen wurden folgende Phasen realisiert:

1. Anbahnen der Beziehungen, Reflexivitätsübungen, Entspannungsübungen, Übungen zur Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Diese Phase nimmt ca. 3 Wochen in Anspruch, nachdem bereits in der Diagnostizierungsphase eine sichere Basis der Beziehungen entstand. Entspannungsübungen und das Trainieren der Konzentrationsfähigkeit werden während des gesamten Lehrganges fortgesetzt. Um soziales Lernen anzuregen, verwendete ich ähnliche Übungsformen, wie von Pleger (1992) geschildert werden.

2. Vorbereitung für die Ausbildung der Lernhandlung

(je nach Lernstand im zeitlichen Volumen sehr unterschiedlich)

Inhalt sind Übungen und Gespräche zu folgenden Zielen:

- die Laute in der richtigen Reihenfolge hören und ähnlich klingende Laute unterscheiden können
- Wissen: Selbstlaute und Mitlaute
- die Wörter deutlich sprechen (artikulieren)
- ein Wort fehlerlos abschreiben und dabei zudecken
- Grundverständnis für die „Graphem-Phonem- Korrespondenz“, nicht jedoch „-Identität“.

3. Ausbildung und Erstaneignung der Lernhandlung

4. Weitere Übungen zur Verkürzung der Lernhandlung und zur Arbeit an der Differenzierung der einzelnen Zugriffs- und Verarbeitungsweisen sowie zur Verbesserung der Arbeitsweise.

Diese Phase ist zeitlich bei weitem am umfangreichsten (über 60% des gesamten Zeitvolumens wird dadurch in Anspruch genommen).

Wir folgen hier dem Gedanken, daß keine einzige Komponente der Verschriftung

- weder Signalgruppe („-ahl“ in Wahl, Pfahl, Zahl, Mahl)
- noch das Heranziehen der Gliederung in Sprechsilben
- noch die Kenntnis bestimmter Regeln u.a.

für sich allein genommen zur richtigen Schreibung führen. Um fehlerarm schreiben zu können, müssen mehrere Zugriffsweisen verfügbar sein. Sind sie flexibel verfügbar, wird Rechtschreiben zur sicheren Redundanzausnutzung aus unterschiedlichen, einander ergänzenden und stützenden Informationsquellen.

Auch in diesem vierten Abschnitt steht die Beschäftigung mit einzelnen Wörtern zum Aufbau des orthographischen Lexikons im Mittelpunkt. Von den Kindern wird immer wieder eine Integrationsleistung verlangt. Sie sollen bei ihnen vorhandene Kenntnisse und Teilfertigkeiten nutzen lernen und sie erweitern. Ein neu zu erarbeitendes Wort wird in bereits bestehende kognitive Strukturen eingeknüpft.

Mit der vierten Phase kann begonnen werden, wenn der Zusammenhang der Aspekte der genannten komplexen (zentralen) Handlung beherrscht wird.

Übersicht:

Zugriffs- und Verarbeitungsweisen und damit korrespondierende Untertests des „Inventars impliziter Regeln“ (Probst)
(Beispiele aus dem IiR.)

Zugriffsweise	wichtig bspw. bei	IiR-Untertest
1. G-P-K	Banane Eskimo	3
2. Signalgruppen /Reinwörter	Hund - Mund Saft - Haft	1
3. Morpheme und Ableitungen	- fahr - bei Fahrer fährt, gefährlich, Vorfahrt...	2, 8, 6, 5
4. Silben und Silbentrennung		7
5. Wissen um Länge- und Kürze- zeichen	Lamm - lahm fehlen - Fell	9, 10
6. Kenntnisse und Teilfertigkeiten zur Groß- und Klein- schreibung		11
u.a.		

Anmerkungen zu 2.: Das Kind analysiert und überträgt Buchstabengruppen von einem auf das andere Wort.

Es kann sich daran erinnern, wie das Wort - Kanne - geschrieben wird. Als es das Wort - Tanne - schreiben soll, nutzt es dieses Wissen und schreibt Tanne ebenfalls mit - nn -.

zu 3.: Das Erkennen und Nutzen von Morphemen als wichtige Wortbausteine ist eine wichtige weitere Informationsquelle, um die richtige Schreibung zu finden. Übungen, die in diese Richtung führen sollen, beziehen sich auf das Erkennen, z.T. auch auf das Heraushören von Morphemen, auf das Anfügen oder Abtrennen von Präfixen oder Suffixen bei verschiedenen Wortstämmen und beinhalten das Ausnutzen einer verlängerten Form des Wortes bzw. der Grundform, um verhärtete Auslaute oder Umlautungen zu schreiben.

(Die Untertests 4 und 10 beziehen sich auf die Integration unter Nutzung vieler orthographischer Regeln.)

Der Rechtschreibstern (Abbildung 2)

Der Rechtschreibstern ist ein wichtiges Mittel für die Motivierung, Lernsteuerung und Erfolgskontrolle, das bereits in der ersten Unterrichtseinheit eingeführt wird und die Kinder während der gesamten Förderung begleitet. Er veranschaulicht die Ziele, an denen im Verlauf der Förderung gearbeitet werden soll und dient der Lernzielbildung und dem Veranschaulichen von Fortschritten. Der Stern hat sechs Zacken. Hier finden wir einzelne Bestandteile der Handlung des Rechtschreibens wieder:

1. gut hören
2. deutlich sprechen, innerliche Artikulationskontrolle beim Schreiben
3. das Schriftbild eines Wortes beim Abschreiben und Korrigieren einprägen
4. die Beziehung von Phonem und Graphem nutzen
5. sich einiger Regeln bewußtwerden
6. Der 6. Zacken steht für viele Prozesse, die das Kind in die Lage versetzen

können, seine Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen bewußt zu verarbeiten und ihnen zu begegnen. Er bezieht sich auch auf Lern- und Arbeitstechniken, auf eine realistische Selbsteinschätzung, darauf, daß das Kind lernt, zu große Aufregung zu vermeiden.

Jeder Zacken ist nochmals in vier Felder unterteilt. In den jeweils inneren Feldern erkennt man die vorhin beschriebene komplexe Lernhandlung des Schreibens von Wörtern wieder. Dieser innere Stern ist die Grundlage, die in den ersten Wochen gründlich erarbeitet wird. Die Felder 2, 3 und 4 der einzelnen Zacken bauen darauf auf und können die Schwerpunkte weiterer Übungen bilden.

Mein Rechtschreibstern

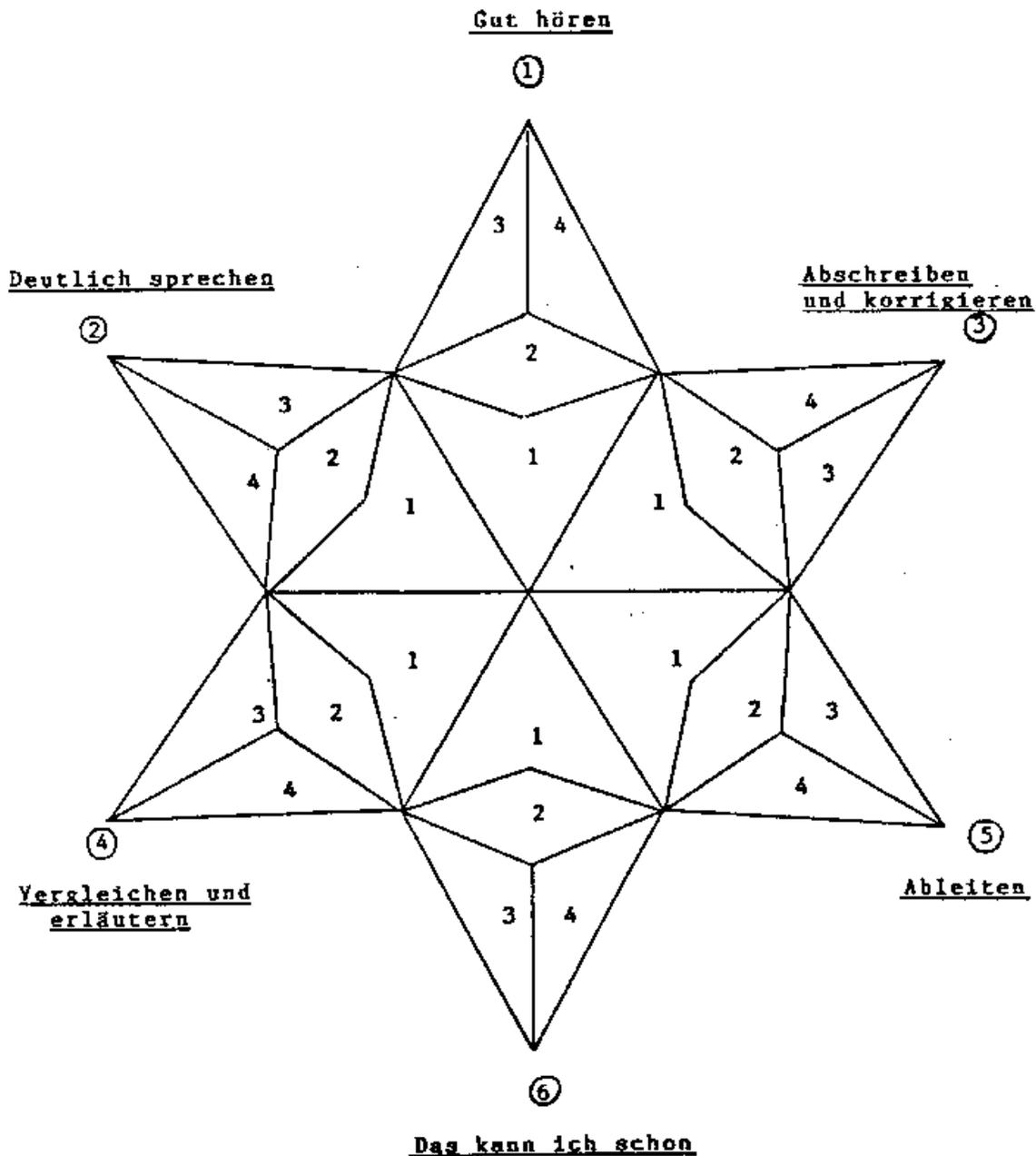


Abbildung 2: Rechtschreibstern

Die einzelnen Felder werden, je nachdem, wie der Lernstand ist und auch vom Kind selbst eingeschätzt wird, ausgemalt, halb, dreiviertel oder mehr. Wenn die zentrale Handlung angeeignet ist, sind bereits die inneren Felder ausgemalt. Dann können die jeweils 2. Lernziele folgen (Wissen, wo und wie die Laute gebildet werden; Silben sprechen und exakte Silbenbögen einzeichnen; mehrere Wörter abschreiben und dabei zudecken; sagen, welche Wörter groß geschrieben werden, den Wortstamm und andere Wortbausteine finden; den Unterschied von Aufregung und Konzentration spüren). Für die Kinder folgen darauf die Abschnitte 3 oder 4 der einzelnen Zacken des Rechtschreibsterns. Das Ganze entspricht nicht

der optimalen Sach- und Aneignungsstruktur. Der Aufbau des Sterns ist ein Mittel, diese zum Lerngegenstand für die Kinder werden zu lassen. Durch den Rechtschreibstern wird den Kindern deutlich, welche Teilfertigkeiten zum Rechtschreiben gehören, was für sie noch zu tun bleibt. Andererseits veranschaulichen sie sich, wie sie vorankommen und werden eher in die Lage versetzt, Lernziele zu bilden und Aufgaben selbst auszuwählen.

In den einzelnen Übungsstunden des 4. Abschnittes wurden in jeder Stunde zwei bis drei Wörter gründlich behandelt, indem in der geschilderten Weise mit den Karteikärtchen gearbeitet wurde. Das war der Teil, der von mir relativ direkt gesteuert wurde. Danach blieb meist noch Zeit für eine spezielle Übung zu einem aus dem Rechtschreibstern hervorgehenden Teilziel. Hierzu bestimmten die Kinder selbst, was sie üben wollten. Die entsprechende Aufforderung war für die Kinder zunächst ungewohnt, wurde aber zunehmend besser bewältigt. Die Kinder sollten unter anderem veranlaßt werden, darüber nachzudenken, wie das betreffende Ziel zum fehlerarmen Schreiben beitragen kann, und einzuschätzen, wie sie in dieser Hinsicht dastehen. Sie drangen allmählich mehr in die Struktur des Sterns ein. Die Auswahl der Ziele für einzelne Übungen bot Gelegenheit zu Gesprächen, in denen die Kinder Lernerfahrungen und -erlebnisse austauschten. Ich selbst habe aus diesen Gesprächen viel gelernt.

Für jede Übungsstunde (70 bis 90 Minuten) wurden Konzentrations- und Entspannungsübungen eingeplant (Phantasie Reisen, Atemübungen, muskuläre Entspannung), und es gab Gelegenheit zum Spielen. Realisiert wurden Entspannungsübungen nicht in allen Fällen regelmäßig. (Dies hängt sehr von der „Gruppenstimmung“ ab.)

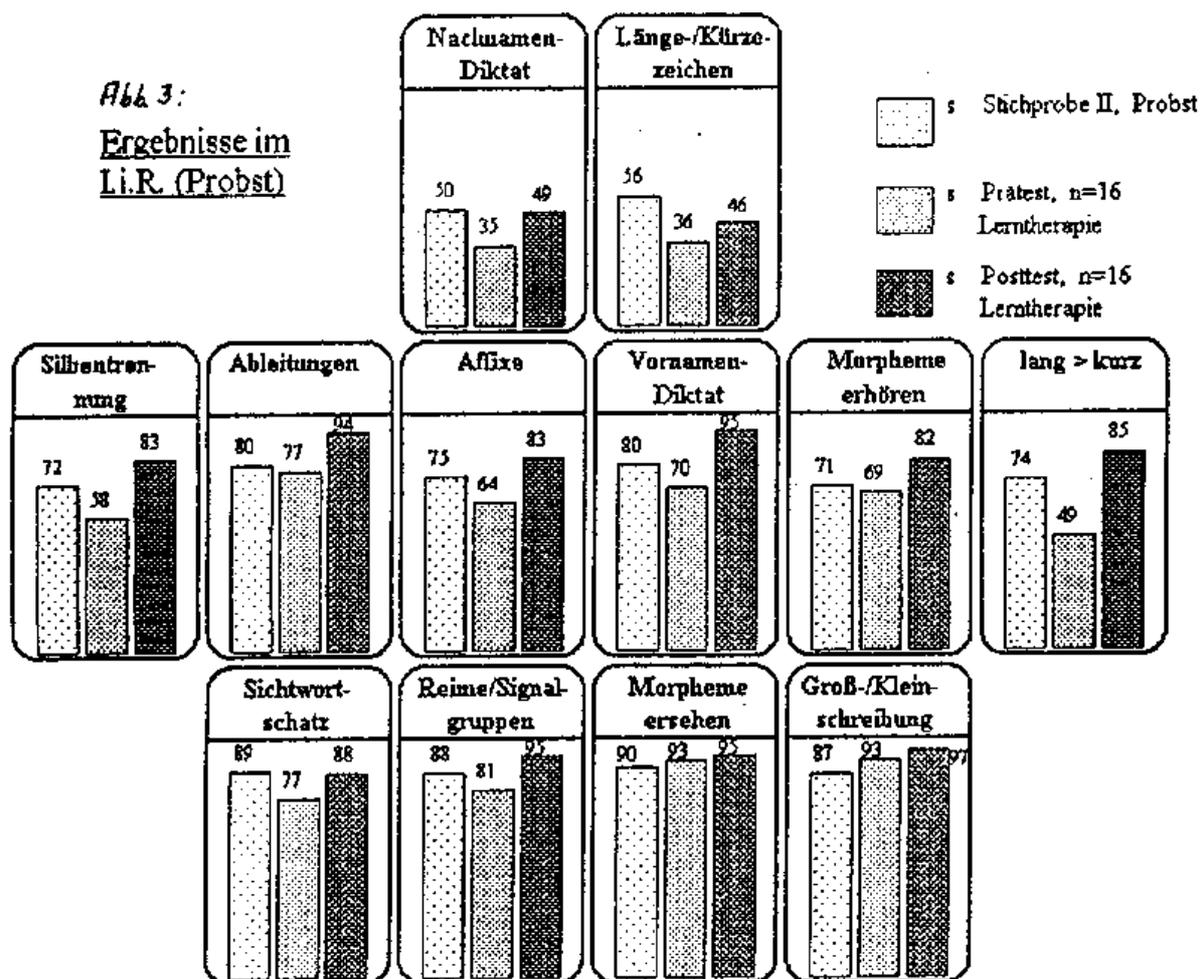
Zu einigen Resultaten

Das „Inventar impliziter Regeln“ (Probst) erlaubt einige Einblicke in den Entwicklungsstand der Rechtschreibhandlung. In Abbildung 3 werden die Stichprobe 2 der Validierungsuntersuchung von Probst (überwiegend Schüler aus LB-Schulen), die Prätest- und die Posttestergebnisse unserer Stichprobe gegenübergestellt. Eingetragen sind die mittleren Schwierigkeiten in den einzelnen Untertests. (Zur Charakterisierung der Untertests siehe Übersicht oben.) Die Unterschiede zwischen Prä- und Posttestwerte wurden mittels Wilcoxon-Test geprüft (zweiseitige Fragestellung, Irrtumswahrscheinlichkeit 0,05). Danach können bis auf zwei Ausnahmen für alle Untertests signifikante Unterschiede zugunsten der Posttest-Resultate bestätigt werden. Bei den Ausnahmen handelt es sich um UT 2 (Morfeme erkennen) und UT 11 (Groß-/Kleinschreibung). Hier war die Testdecke praktisch bereits im Prätest erreicht. Generell können im liR. erhebliche Fortschritte vermerkt werden, jedoch nicht bis zum Erreichen der Lernziele auf der obersten Ebene. Eine Reihe von Informationsquellen für richtiges Schreiben machten die Kinder sich überzeugend zugänglich. Das zeigt sich insbesondere in „Reime/ Signalgruppen“, „Ableitungen“, „Affixe“, „Vornamen-Diktat“ (Durchgliederung) und „lang<kurz“.

Wesentliche Strategien wurden angebahnt. Zu impliziten Regeln sind sie für die Kinder noch nicht geworden.

Bei der Wertung muß berücksichtigt werden, daß sicherlich vorhandene Zwischenstufen zwischen der zweiten und der dritten Ebene nicht erfaßt werden. Unser Programm ist vermutlich für die mittlere Hierarchieebene im Sinne von Probst geeignet. Es wird aufgefallen sein, daß sich auf der ersten Ebene schwerpunktmäßig visuelle Zugänge befinden (Signalgruppen und Morpheme bzw. das Erkennen von Ganzwörtern).

Abb. 3:
Ergebnisse im
Li.R. (Probst)



Die Störbarkeit der Strategien (Zugriffsweisen) bleibt erhalten. Dies zeigt sich in nach dem Training erhobenen DRT-Resultaten. Die hier abgebildeten Veränderungen sind vergleichsweise geringer als die in den komplexen LiR.-Untertests der obersten Ebene (Effektstärke ES). Median der DRT 4/5-Parallellform: 36,8 falsch geschriebene Wörter (von 45) (im Prätest: 41,6) und 67 Einzelfehler (im Prätest: 85). Der DRT erfordert m.E., daß die Kinder sich der Rechtschreib-Strategien bereits weitgehend sicher sind (als implizite, spontan anwendbare „Regeln“). Dieser Stand aber ist noch nicht erreicht. Die LiR.-Anforderungen bieten hinsichtlich der Anwendung einzelner Zugriffsweisen durch die Art der Aufgabenstellung erleichternde Bedingungen.

Es muß betont werden, daß die Kinder auf der Wortebene übten. Dies kann auch jetzt noch als angemessen eingeschätzt werden. Die Wörter wurden allerdings jederzeit in größere Sinnzusammenhänge eingebettet bzw. aus ihnen entnommen. Die sinnvolle Handlung, die die Kinder ausführten, war das Rechtschreiben von Wörtern. Verbindungen zum Schreiben größerer Abschnitte waren bei Übungen zu den Teilzielen „Abschreiben“ bzw. „Korrigieren von Texten“ und beim Abschnitt „Vorbereiten auf das Schreiben von Diktaten“ gegeben (vgl. Rechtschreibstern).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Kinder erwarben einen Überblick über die Rechtschreibhandlung. Je mehr sie mit der komplexen Handlung und dem Rechtschreibstern vertraut waren, um so sicherer konnten sie die Überzeugung aufbauen, daß fehlerärmeres Schreiben von ihnen beherrscht werden kann. Durch das Ausmalen der einzelnen Felder wurden ihnen Fortschritte deutlich, und sie sahen, wo noch besondere Lücken bestanden. Die Lernhandlung der Laut- und rechtschreiblichen Analyse war der sichere Grund, auf den sie

sich immer wieder begeben konnten. Rechtschreiben ist für die Kinder nicht mehr nur unbeherrschbares Richtigschreiben einer Unmenge von Wörtern. Die Kinder lernten, mit Rechtschreibung und rechtschreiblichen Schwierigkeiten besser umzugehen, sich diesen Anforderungen überhaupt zuzuwenden. Natürlich kann auch angenommen werden, daß die Kinder eine Anzahl weiterer Wörter in ihr orthographisches Lexikon aufnehmen konnten und größere Sicherheit mit vielen Wörtern gewannen, die zuvor mehr oder weniger zufällig richtig oder fehlerhaft geschrieben worden waren.

Literatur:

- Aufrecht, Hildburg (1985): Lese- und Rechtschreibschwächen: pädagog.-therapeut. Unterrichtskonzept..Frankfurt/M.: Extrabuch-Verlag
- Becker, Ruth (1985): Die Lese-Rechtschreib-Schwäche aus logopädischer Sicht. Berlin: Volk und Gesundheit. 5. überarb. u. erw. Aufl.
- Betz, Dieter, und Helga Breuninger (1987): Teufelskreis Lernstörungen. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Aufl.
- Kamper, Gertrud (Hrsg.) (1987): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Beiträge einer Expertenkonferenz. Berlin: Systemdruck
- Kanter, Gustav (1974): Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3. Stuttgart: Klett. 117-234
- Kanter, Gustav und Otto Speck (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4. Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin: Marhold
- Kleber, Eduard W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim und München: Juventa-Verlag
- Kossow, Hans-Jürgen (1972): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin: Verlag der Wissenschaften
- Lompscher, Joachim (Leiter des Autorenkoll.) (1988): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen. 2. Auflage
- ders. (1989): Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen (Reihe: Beiträge zur Psychologie. Band 24)
- ders. (1992 a): Konzept(e) der Lerntätigkeit. Berichte der Projektgruppe „Lern- und Lehrforschung“ an der Humboldt-Universität Berlin, Heft 1
- ders. (1992 b): Zum Problem der Lehrstrategien. Berichte der Projektgruppe „Lern- und Lehrforschung“ an der Humboldt-Universität Berlin, Heft 1
- Pleger, Jürgen (1992): Martin im Teufelskreis von Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen. LRS. Zeitschrift des Bundesverbandes Legasthenie
- Probst, Holger (1988): Inventar impliziter Rechtschreibregeln - IiR -. vorläufiges Manual. Institut für Heil- und Sonderpädagogik Marburg
- Radigk, Werner (1990): Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund: verlag modernes Lernen. 2. üb. u. erw. Aufl.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1987): Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In: Dummer, Lisa (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1986. Hannover: Bundesverband Legasthenie
- Straub, Anton und Wolf Dieter Thoms (1991): LRS-Übungsprogramm. Rheinbreitenbach: Dürr und Kessler
- Valtin, Renate (1987): Was wir aus der Legasthenieforschung, der Psycholinguistik und der Didaktik zum Schriftspracherwerb für das Problem des Analphabetismus lernen sollten. In: Kamper (1987), siehe dort
- Weigt, Ralph (1981): Deutschunterricht bei Lese- Rechtschreib- Schwäche - Mit Hinweisen zum Einsatz der Schulbücher für Klasse 2 LRS. Berlin: Volk und Wissen. 2. Auflage.

Diagnoseverfahren:

- Grundintelligenztest CFT 20 (Cattell/Weiß)
- DRT 4/5 (Müller)
- Differentieller Leistungstest (Kleber)
- Informelle Verfahren und Aneignungsprozeßanalysen
- Inventar impliziter Regeln (Probst, s. Lit.verz.)
- Komplexe Figur von A. Rey (in: Wettstein, Peter und Rudolf Bühlmann (Hrsg.)(1991): Erfahrungen mit der kognitiven Förderung nach Feuerstein. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik)
- Konzentrations-Handlungsverfahren (Koch/Pleißner)
- Verfahren zur Erfassung der Selbsteinschätzung (Eigenentwicklung)
- Zeichnerischer Reproduktionsversuch (Kugler)

u.a.