

Renate Valtin und Sabine Hornberg

### **Leseprobleme: Legasthenie, Leseschwäche, Leseschwierigkeiten – Aktuelle Forschungsergebnisse aus IGLU 2006**

1978 hat die KMK empfohlen, den umstrittenen Begriff „Legasthenie“ nicht mehr zu verwenden, stattdessen von LRS (Lese-Rechtschreibschwierigkeiten) zu sprechen und allen Kindern mit Leseproblemen eine angemessene Förderung zukommen zu lassen. Dennoch sind einige bundesdeutsche Länder dieser Empfehlung nicht gefolgt, so unterscheidet man in Bayern bei Kindern mit schlechten Leseleistungen zwischen Legasthenikern (Kindern mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) und den übrigen Leseschwachen (mit unterdurchschnittlicher Intelligenz). IGLU erlaubt es erstmals an einer repräsentativen Stichprobe den Fragen nachzugehen, ob es sinnvoll ist, eine derartige Unterscheidung nach Leseproblemen vorzunehmen, und ob alle schwachen Leser und Leserinnen in ihrer Schule eine besondere Förderung erfahren. In einer Reanalyse der IGLU-2006-Daten ist ein Autorenteam (Renate Valtin, Sabine Hornberg, Magdalena Buddeberg, Andreas Voss, Magdalena Kowoll, Britta Potthoff) diesen Fragen nachgegangen, deren wichtigste Ergebnisse zur Umwelt der Lernenden und ihren individuellen Merkmalen hier zusammenfassend dargestellt werden. Eine Unterscheidung von Legasthenie und anderer Leseschwäche wäre nur sinnvoll, wenn sich zwischen diesen beiden Gruppen signifikante Unterschiede in den hier erfassten Merkmalen ergäben.

Während in den bisherigen zahlreichen Studien zu Legasthenie und LRS formale Kriterien zugrunde gelegt wurden (jeweils ein Prozentrang von 15, 10 oder 5 in einem standardisierten Lesetest, falls nicht überhaupt nur ein Rechtschreibtest verwendet wurde), erlaubt es die IGLU-Studie erstmals, inhaltliche Kriterien für Leseprobleme zu verwenden, die sich an den Lesekompetenzniveaus von IGLU orientieren. *Leseschwäche* wird hier definiert als eine Leistung auf Kompetenzstufe II und darunter, wobei eine Differenzierung der Leseschwachen in *Legastheniker* (mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz) und *andere Leseschwache* (mit unterdurchschnittlicher Intelligenz) vorgenommen wurde. Kinder auf Kompetenzstufe II können explizit angegebene Einzelinformationen in einem altersangemessenen Text identifizieren, gelangen aber nicht zu einem vertieften Verständnis. Zum Vergleich herangezogen wurden lesestarke Kinder, die sich mit ihrer Leistung auf den oberen Lesekompetenzniveaus (IV, V) befinden.

Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

**Anzahl der Kinder mit Leseproblemen:** In Deutschland gehören etwas mehr als 10 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler zur Gruppe der Kinder mit Leseschwächen (Kompetenzniveau II und darunter), ein im internationalen Vergleich günstiger Wert. Etwa ein Drittel dieser leseschwachen Kinder hat eine mindestens durchschnittliche Intelligenz (3.8 %) und sie gelten nach der herkömmlichen Definition als Legastheniker. Diese Häufigkeit entspricht auch den üblichen Schätzungen. Je nach Bundesland schwankt der Anteil der Legastheniker von zwischen unter 2 Prozent (in Sachsen, Sachsen Anhalt und Thüringen) und über 7 Prozent in Hamburg und Berlin. Wenn es sich um eine genetisch

verursachte Krankheit handelte, wäre eine stärkere Gleichverteilung über alle Länder zu erwarten.

**Zusammensetzung der Gruppen mit Leseschwächen:** Unter den Kindern mit Leseschwäche sind Jungen etwas häufiger vertreten als Mädchen. Für 4.2 Prozent der Jungen und 3.3 Prozent der Mädchen trifft unsere Legasthenie-Definition zu. 6.8 Prozent der Jungen und 6.1 Prozent der Mädchen gehören zu den anderen Leseschwachen. Auffällig ist die soziale Herkunft der leseschwachen Kinder. Etwa zwei Fünftel der Legastheniker bzw. der übrigen Leseschwachen stammen aus der Klasse der un- und angelernten Arbeiter; die in der Gesamtstichprobe nur 21 Prozent ausmachen. Ein deutlicher Zusammenhang zeigt sich auch mit der Familiensprache und der Migrationsgeschichte. Während in der Gesamtstichprobe 24 Prozent einen Migrationshintergrund aufweisen, sind es bei den Legasthenikern und den übrigen Kindern mit Leseschwächen mehr als die Hälfte und bei den Lesestarken nur ein Sechstel.

**Lesesozialisation:** Unsere Ergebnisse verweisen insgesamt auf ungünstige häusliche Bedingungen, und zwar gleichermaßen bei den Legasthenikern und den übrigen Leseschwachen. Diese betreffen:

- *pädagogische Ressourcen zu Hause*, allgemein lernförderliche und zum Lesen anregende Ausstattungsgegenstände in der familiären Umwelt
- *kulturelle Praktiken*, die gezielte Anregung und Unterstützung kultureller, schriftsprachlicher und kommunikativer Aktivitäten des Kindes durch die Eltern (im Vorschul- und im Schulalter) und
- die *Lesevorbildwirkung der Eltern*: ihre Einstellung zum Lesen und ihre Lesegewohnheiten.

**Einstellung zum Lernen, emotionale und motivationale Merkmale:** Erfreulich ist, dass Kinder mit Leseproblemen ebenso gern in die Schule gehen wie lesestarke Kinder. Ihr Sicherheitsgefühl ist jedoch erheblich geringer und stark getrübt durch ein hohes Ausmaß von Gewalterfahrungen (körperlichen und seelischen Verletzungen). Sie weisen eine hohe Leistungsängstlichkeit und ungünstige motivationale Überzeugungen und Einstellungen zum Lesen auf. Sie geben an, im Deutschunterricht häufig mit anderen Dingen beschäftigt zu sein. Folgerichtig erscheint dann, dass sie sich überfordert fühlen (zu schwieriger Unterricht, Lehrerin sei zu schnell vorgegangen).

Die ungünstigen motivationalen Überzeugungen lassen sich teilweise als Reaktionen auf schulische Misserfolge und schlechte Zensuren deuten. Dass Zensurengebung bei schwachen Schülerinnen und Schülern zu größerer Leistungsangst und Misserfolgsorientierung führt, ist auch längsschnittlich belegt (Valtin, 2002).

**Förderung.** Ob ein leseschwaches Kind in der Schule gefördert wird, hängt auch davon ab, dass Lehrkräfte diese Leseschwäche erkennen. Das scheint nicht immer der Fall zu sein. Die Lesekompetenz von nur 14 Prozent der Legastheniker und 27 Prozent der anderen Leseschwachen wurde von ihren Lehrkräften als mangelhaft und schlechter eingeschätzt. Es muss dahin gestellt bleiben, ob dies als Ausdruck einer mangelnden förderdiagnostischen

Kompetenz zu deuten ist, ob sich die Lehrkräfte an anderen Kriterien des Lesens orientieren oder ob der IGLU-Lesetest für diese Schülerinnen und Schüler keine validen Ergebnisse liefert.

Unerwartet ist das das geringe Ausmaß der schulischen Förderung. Zum Zeitpunkt der Befragung (4. Schuljahr) erhielten jeweils nur ein Drittel der Legastheniker bzw. der anderen Leseschwachen eine Förderung in der Schule. Immerhin 40 Prozent bekamen jedoch außerschulischen Nachhilfeunterricht. 45.5 Prozent der Legastheniker und 39.3 Prozent der anderen Leseschwachen erhielten keinerlei Förderung, weder in der Schule noch durch häusliche Nachhilfe.

### **Fazit**

Die Ergebnisse dieser Analysen belegen die Bedeutsamkeit eines ökosystemischem Ansatzes, der Leseprobleme als einen Rückstand in der Entwicklung von Lesekompetenz betrachtet, der ein Ergebnis kumulativer Lernerfahrungen ist und beeinflusst wird durch die Wechselwirkung zahlreicher Faktoren wie der soziokulturellen Herkunft, der elterlichen Unterstützung, der schulischen Förderung und der Eigenaktivität des Lernenden. Alle diese Bedingungen sind bei Legasthenikern und den übrigen Leseschwachen gleichermaßen ungünstig. Eine Unterscheidung zwischen Legasthenie und Leseschwäche bei unterdurchschnittlicher Intelligenz ist deshalb nicht sinnvoll.

### **Literatur:**

Valtin, R., Hornberg, S. et al. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R. (Hrsg.). IGLU 2006 – Die Grundschule auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann

Valtin, R. u. a. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Juventa

Anschrift der Erstautorin:

[renate.valtin@rz.hu-berlin.de](mailto:renate.valtin@rz.hu-berlin.de)

(Tel. 030 – 8264665)