

# Eine Legasthenie ist doch behebbar!

## Eine Befragung ehemaliger Legastheniker

*Bernhard Hofmann, Ada Sasse*

aus: Bernhard Hofmann & Ada Sasse (Hg.) Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen, Berlin: deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2006

### Einleitung

Die Ansprüche der Gesellschaft an Lese- und Rechtschreibkenntnisse sind insgesamt gestiegen. So gibt es kaum mehr Arbeitsplätze, in denen keine Computer- bzw. Textverarbeitungskennntnisse verlangt werden. Die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie bildet den Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft. Gemeinhin wird mit diesen Begriffen ein Vorzug der neuen Informations- und Kommunikationstechniken verbunden. Für Menschen, die über die Fähigkeit verfügen, die Neuen Medien nutzen zu können, sind sie auch ein Vorteil. Für jene aber, welche die Fähigkeiten nicht besitzen, bedeuten sie Nachteile in beruflichen und sozialen Zusammenhängen und Ausschluss von Information und Wissen. Die neuen Medien machen Schriftkompetenz keineswegs überflüssig, sondern notwendig. Das Internet ist ein Schriftmedium. Lesen und Schreiben sind also gerade im Zeitalter der „IT-Gesellschaft“ die elementaren Kulturtechniken geblieben, um die eigene Biografie, Berufs- und Lebensperspektive gestalten und am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können.

Insofern der Umgang mit Schrift also einen wesentlichen Teil der Lebensbewältigungskompetenz ausmacht, sind mangelnde Lese-Schreibfähigkeiten mehr denn je eine tief greifende Behinderung, um an den gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Zukunft teilzuhaben. Eine Befragung ehemaliger Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwächen, wie sie ihren Schul-, Ausbildungs- und Berufsweg bewältigt haben, ist unwidersprechbar von Relevanz. Dies auch vor dem Hinter-

grund der gängigen Auffassung, dass eine Legasthenie nicht behebbar sei und die Betroffenen ein Leben lang unter gesellschaftlicher Benachteiligung zu leiden hätten.

Bislang stehen empirische Daten zu einem solchen Fragenkomplex kaum zur Verfügung. Dies liegt an der Schwierigkeit, diese Untersuchungsgruppe ausfindig zu machen.

Die gutschrift|Institute zum Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz (ehem. Kinderzentrum für Entwicklungs- und Lerntherapie), die seit 1982 bzw. 1983 in Bochum und Dortmund Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwächen in außerschulischen Fördermaßnahmen betreuen, verfügen über das entsprechende Untersuchungsmaterial, um ehemalige Betroffene befragen zu können. Wir verfolgten die Frage, ob bei Lese-/Rechtschreibstörungen die therapeutisch angebahnten Lese-/Rechtschreibkompetenzen anhalten oder ob später mit einer Verringerung des erzielten Kompetenzaufbaus zu rechnen ist. So ist z.B. aus zahlreichen Psychotherapiestudien bekannt, dass die Fortschritte, die zum Zeitpunkt der Beendigung einer Therapie gemessen wurden, in der Regel nicht über die Zeit stabil bleiben und man mit einer Verringerung der Behandlungseffekte zu rechnen hat. Interessant ist deshalb auch die Frage, ob ein solcher Entwicklungsverlauf auch für die erworbenen Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei Legasthenikern anzunehmen ist.

Anfang 2002 wurde ein Befragungsbogen entwickelt, der im September 2002 mit einem Begleitschreiben versandt wurde. Angeschrieben wurden jene ehemaligen Kinder (bzw. ihre Eltern), die wegen ihrer Schwierigkeiten, das Lesen und Schreiben altersgerecht und in der institutionell vorgesehenen Zeit zu erlernen, zwischen 1989 und Anfang 1992 eine Förderung in den genannten Instituten abgeschlossen hatten, also bis zu 14 Jahre nach ihrem Weggang. Leider waren die Unterlagen früherer Fälle nicht mehr verfügbar, da sie am Ende der Aufbewahrungspflicht vernichtet worden waren. Die Auswertung der Fragebögen, nach einer Wartefrist für den Rücklauf und nach ihrer Anonymisierung, nahm einen Zeitraum von April 2003 bis Oktober 2003 ein.

Für die vorliegende Untersuchung stand die Klärung der folgenden Fragestellungen im Vordergrund: Zum einen Fragen, die die Aspekte der Schul- und Berufsausbildung und letztendlich die Eingliederung in den Arbeitsmarkt beleuchten (Bildungsabschluss, Deutschnote im Abschlusszeugnis, Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit). Zum anderen wurde das aktuelle Leseverhalten der Befragten thematisiert. Ein dritter Fragenkomplex schließlich beschäftigte sich mit der Erfahrung von gesellschaft-

licher Benachteiligung, der subjektiven Bewertung der eigenen Schriftsprachkompetenz sowie der Einschätzung des Selbstwertgefühls.

Die Kinder hatten in jenen Jahren an einer lerntherapeutischen Förderung in den Instituten in Bochum und Dortmund teilgenommen, weil ihre Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache so erheblich geworden waren, dass die schulischen Möglichkeiten an ihre Grenzen gestoßen waren. Alle Kinder erfüllten die einschlägigen testdiagnostischen Kriterien einer Lese-/Rechtschreibschwäche.

## 1 Datenstruktur

### 1.1 Definition der Stichprobe

In die Untersuchungsstichprobe (N=187) wurden alle Kinder aufgenommen, die in den Jahren von 1989 bis Anfang 1992 ihre Förderung in den gutschrift|Instituten in Bochum und Dortmund abgeschlossen hatten. Es handelt sich also um therapierte Kinder und nicht um eine Zufallsstichprobe von Kindern mit Lese- Rechtschreibschwächen. Ob sich die Gruppe der hier Befragten durch wesentliche und systematische Merkmale von der Grundgesamtheit der Kinder mit LRS unterscheidet, soll unter Punkt 2 näher beleuchtet werden. Dass bei ihnen nach der gängigen Diskrepanzdefinition das wesentliche Merkmal einer Lese- Rechtschreibschwäche vorgelegen hatte, ist als gegeben anzusehen, ebenso, dass die Diagnose in der Regel im Alter zwischen 8 und 12 Jahren gestellt wird, sowie die Geschlechterverteilung.

Entweder durch Fremdbegutachtungen durch Erziehungsberatungsstellen und Kliniken oder durch Untersuchungen in den beiden Instituten war bei ihnen eine Lese-/Rechtschreibschwäche (Prozentränge in Lese-/Rechtschreibtests <15) festgestellt worden. Das Erlernen des Lesens und Schreibens hatte sich als negatives Bildungserlebnis in ihr emotionales Erleben und Verhalten eingepreßt. Misserfolge wie auch seine sozialen Folgen (Hänseleien, Lehrerkommentare, Elternreaktionen) führen nicht selten zu kindlichen Vermeidungsreaktionen. Bei vielen hatte sich eine Selbstwertproblematik entwickelt, die zur Verdrängung schlechter Leistungen oder zu einem den als aversiv erfahrenen Lerngegenstand vermeidenden Verhalten geführt hatte. Durch diverse Untersuchungen ist es bekannt (Esser/Schmidt, 1987), dass die Auswirkungen der Lernstörung auf das Selbstkonzept zum Teil zu gravierenden psychischen und psychosomatischen Schäden führen. Diese sind ebenso schwerwiegend wie die Behinderung durch körperliche Krankheiten. Durch die Übernahme negativer Rollenerwartungen und Attribuierungen in das Selbstkonzept der Kinder wird

die Benachteiligung vollendet, an deren Beginn ein gestörter Lernprozess stand. Lernmotivation und Lernfähigkeit sind vermindert oder verschwinden ganz. Die Erwartung des Scheiterns wirkt als self-fulfilling prophecy.

Die Grundlage der Förderung war der linguistisch – streng strukturierte - Schriftsprachaufbau nach der LARS-Methode (Lautanalytisches Rechtschreibsystem, Meyer-Schepers, 1991), deren Ansatz eine intensive Auseinandersetzung mit der Lautstruktur und ihrer Repräsentation durch Schriftzeichen wie auch die grammatischen Strukturelemente, also insgesamt kognitive Einsichten in das System Schriftsprache, fördert und fordert.

Differenziert nach Geschlecht ergab sich ein Verhältnis von 2:1 (102 Jungen zu 48 Mädchen, also 68 Prozent zu 32 Prozent). Diese Zahlen spiegeln Angaben wider, die von ermittelten Geschlechtsverteilungen von Jungen zu Mädchen bei Lese-Rechtschreibschwächen von 2:1, auch 3:2 oder 3:1 sprechen.

Der zeitliche Abstand von Beendigung der Fördermaßnahmen zur Befragung betrug zwischen 10 und 14 Jahren.

## 1.2 Beteiligungsquote

Insgesamt waren alle 187 Therapiekinder angeschrieben worden, die zum Stichzeitpunkt 1990 bis 1992 die Förderung beendet hatten. Es handelte sich also nicht um eine Stichprobe der damaligen Abgänger. Zurückgesandt wurden 150 Fragebogen, 28 Fälle waren wegen Umzugs und fehlender neuer Adresse nicht erreicht worden und 9 Bögen waren unbeantwortet geblieben. Eine vorherige Kontaktaufnahme zur Erläuterung des Projekts, um eine möglichst hohe Akzeptanz und Beteiligungsquote zu erzielen, war aus Kapazitätsgründen nicht möglich gewesen. Angesichts der Tatsache, dass der letzte Kontakt mindestens 10 Jahre zurückliegt, ist die Ausschöpfungsquote von 80,2 Prozent insofern als sehr hoch einzustufen. Sie macht u. E. auch deutlich, dass es dem Interesse der Befragten entgegen kam, über ihren Werdegang befragt zu werden und darüber berichten zu können.

Die Anzahl der Rückläufe bietet eine ausreichende Grundlage, um gültige Aussagen für die Gesamtheit der geförderten Kinder dieses Zeitraums machen zu können. Da es sich um eine Kompletterhebung der aus den beiden Instituten entlassenen Kinder aus den Jahren 1989 bis Anfang 1992 bei einer Beteiligungsquote von über 80 Prozent handelt, können die Befragungsergebnisse als signifikant gelten.

Tabelle 1: Beteiligungsquote

<b>Teilgenommen</b>	<b>80,21%</b>	<b>150</b>
nicht erreicht	14,97%	28
nicht zurück gesandt	4,81%	9
gesamt	100,00%	187

### 1.3 Fragebogen

Es wurde zu Beginn des Projekts entschieden, eine strukturierte Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchzuführen, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass die Fragen klar, verständlich und eindeutig abgefasst sind.

Der Fragebogen umfasst 22 Fragen zu folgenden Themenbereichen mit Fragen wie

- Welchen Bildungsabschluss haben die Befragten erreicht?
- Erlebten sie Benachteiligungen?
- Wie ist ihr heutiges Leseverhalten in Beruf und Freizeit?
- Wie nehmen sie selbst ihre Schriftkompetenz wahr?
- Wie stufen sie ihr Selbstbewusstsein ein?

Es handelt sich um geschlossene Fragen, die entweder eine „Ja“- bzw. „Nein“-Antwort erfordern. Bei Ja-Antworten werden in Einfachantworten „wenig“ bzw. „viele“, oder die Einstufung in eine Rangskala von „sehr gut“ bis „schlecht“ verlangt. So bedeutet der Wert „sehr gut“ volle Zufriedenheit und Zustimmung, während „schlecht“ für ausnahmslose Unzufriedenheit und Ablehnung steht. Zusammen mit den dazwischen liegenden Werte „gut“ und „mäßig“ ist eine differenzierte Abstufung der vorgenommenen Einschätzungen möglich.

## 2. Daten zur Stichprobe zu Beginn der Förderung

Zu Beginn der Förderung in den beiden Instituten besuchten 11,3 Prozent der Kinder die 2. Klasse, 73,3 Prozent die 3. und 4. Klasse. Der Anteil der Grundschul Kinder belief sich somit auf rund 85 Prozent, ein deutlich geringerer Anteil besuchte bereits weiterführende Schulen (15 Prozent).

Tabelle 2: Verteilung auf Schulklassen

Klassenstufe	2	3	4	5	6	7
Schüler (n = 150)	17	47	63	16	5	2
Prozent	11,33%	31,33%	42,00%	10,67%	3,33%	1,33%

Laut Elternangaben in den Eingangsuntersuchungen waren bei fast allen Kindern die Probleme bereits im Verlauf der 1. und 2. Grundschulklasse aufgetreten. Fast 90 Prozent hatten deutliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechtschreibens und Lesens, bei etwas über 10 Prozent war nur die Rechtschreibentwicklung betroffen, d.h. vergleichbar schwere Lese Probleme lagen nicht vor.

Tabelle 3: Beginn und Umfang der Lese-/Rechtschreibschwächen

	Beginn 1./ 2. Klasse	nur Rechtschreiben	Lesen + Rechtschreiben
Schüler (n = 150)	138	16	134
Prozent	92,00%	10,67%	89,33%

An einem schulischen Förderkurs hatten immerhin 72 Prozent der Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Dass er allerdings bei diesen Kindern nicht die erwünschten Fortschritte gebracht hatte und deshalb die Eltern Hilfe in der außerschulischen Förderung in den Instituten in Bochum und Dortmund gesucht hatten, ist der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 4: Verteilung auf schulinterne Förderkurse

	Förderkurs	kein Förderkurs	Unbekannt
Schüler	108	37	5
Prozent	72,00%	24,67%	3,33%

Im Folgenden stellen wir nur die testdiagnostischen Ergebnisse der Rechtschreibleistungen dar und nicht die der Leseleistungen. Denn bei einigen Kindern, die zu Beginn der Förderung in den Instituten in Erziehungsberatungsstellen oder Kliniken begutachtet worden waren, konnten wir nur auf Angaben zurückgreifen wie z.B. „liest buchstabierend“ oder „keine Sinnentnahme“, d.h. ohne Angabe eines Prozentrangs. War andererseits ein Prozentrang angegeben, dann fehlte die Nennung des durchgeführten Lesetests. Zur Überprüfung der Rechtschreibleistung waren die einschlägigen und geeichten Rechtschreibtests aus der Reihe „Deutsche Schultests“ (Hrsg. K. Ingenkamp) verwendet worden: Bis zur 3. Klasse die Diagnostischen Rechtschreibtests von R. Müller (DRT), für die späteren Klassen die Westermannschen Rechtschreibtests von P. Rathenow (WRT). Zu Beginn der Förderung wiesen

72 Prozent der Kinder der Gesamtstichprobe mit einem Prozentrang von kleiner 15 (PR <15) und kleiner 10 (PR <10) einen Stand von Rechtschreibkompetenz auf, der das Kriterium der klassischen Diskrepanzdefinition der Legasthenie erfüllt. Bei 28 Prozent lagen mit einem Prozentrang von PR <5 und Testabbruch wegen Überforderung völliges rechtschriftliches Versagen vor.

Der Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass alle Kinder dem zweiten testdiagnostischen Kriterium der Diskrepanzdefinition der Legasthenie genügten, das einen Intelligenzquotienten von größer als 85 fordert. Mit 76 Prozent war die große Mehrzahl der Kinder nach den Ergebnissen der sprachfreien Intelligenztests der CFT-Reihe oder des HAWIK-Tests normal begabt, 20 Prozent wiesen eine sehr gute durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz auf und 4 Prozent der Kinder erzielten Werte, die in den unteren Bereich der durchschnittlichen Intelligenzleistungen einzuordnen waren.

Tabelle 5: Verteilung auf Prozentränge der durchgeführten Rechtschreibtests

Prozentrangstufen	Testabbruch	PR: <5	PR: <10	PR:<15
Schüler (n = 150)	3	39	71	37
Prozent	2,00%	26,00%	47,33%	24,67%

Tabelle 6: Verteilung auf Intelligenzstufen der durchgeführten Intelligenztests

Intelligenzquotient	> 85-89	90-109	110-119	120-129
Schüler (n = 150)	6	114	23	7
Prozent	4,00%	76,00%	15,33%	4,67%

Da es sich bei den gutschrift|Instituten in Bochum und Dortmund um private Einrichtungen handelt, die eine kostenpflichtige Förderung bzw. Therapie anbieten, war es von Interesse, die Angaben der Sorgeberechtigten über ihre familiären Beschäftigungsverhältnisse mit hinzuzuziehen. Denn auch wenn zum damaligen Zeitpunkt ein Anteil der Kosten über Zuschüsse von Krankenkassen erstattet wurde oder durch Sozialämter im Rahmen der Eingliederungshilfe, spielt sicherlich die Einkommenssituation der Erziehungsberechtigten eine Rolle, ob private Hilfe in Anspruch genommen wird. Zugrunde gelegt wurde das „Goldthorpe-Klassenschema“, das eine Unterteilung der Sozialschichten nach Beschäftigungsverhältnissen vorsieht. Die obere und untere Dienstklasse des Goldthorpe-Schemas wurde in der vorliegenden Unter-

suchung zusammengefasst, da einige Elternangaben nicht klar in die obere oder untere Dienstklasse unterschieden werden konnten.

Die Angaben in der Tabelle 7 beziehen sich auf die Familienväter und die alleinerziehenden beruflich tätigen Mütter, da 37,5 Prozent der Mütter unter Berufstätigkeit „Hausfrau“ angegeben hatten<sup>1</sup>. Mehr als 40 Prozent der Kinder wuchsen in Familien auf, die der oberen/unteren Dienstklasse zuzuordnen sind, also in sog. besser verdienenden Haushalten. Mit 59 Prozent gehörten jedoch mehr Kinder jenen Erwerbsgruppierungen an (Routinedienstleistungen, Facharbeiter, un- und angelernte Arbeiter), deren Jahreseinkommen in der Regel unter dem Bundesdurchschnitt liegt.

Tabelle 7: Verteilung der Schülerfamilien\* auf Dienstklassen  
(EGP-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero)

Obere und untere Dienstklasse	Routinedienstleistungen	Selbstständige	Facharbeiter und leitende Angestellte	Un- und angelernte Arbeiter
61	24	17	39	9
40,67%	16,00%	11,33%	26,00%	6,00%

\* Die Angabe 'Schülerfamilien' bezieht sich auf die Dienstklasse der Väter und der allein erziehenden Mütter.

Tabelle 8: Erreichte Bildungsabschlüsse und soziale Herkunft

	Schulabschluss des Vaters			Schulabschluss der Kinder		
	Hauptschulabschluss/ohne Abschluss	Realschule mittlerer Abschluss	Fachhochschul-/Hochschulreife	Hauptschulabschluss	Realschule mittlerer Abschluss	Fachhochschul-/Hochschulreife
Obere und untere Dienstklasse (n=61)	8,20%	21,31%	70,49%		24,59%	75,41%
Routinedienste und Selbstständige (n=41)	51,22%	41,46%	7,32%	12,19%	56,10%	31,71%
Facharbeiter/ Angestellte An-/Unge-	77,09%	22,91%	0,00%	22,92	37,50%	39,58%

<sup>1</sup> Das Statistische Bundesamt hatte im Mai 2003 den Anteil nicht erwerbstätiger Mütter mit 35 Prozent beziffert (2004).



lernte (n=48)						
------------------	--	--	--	--	--	--

### 3. Strukturelle Merkmale der Förderung

#### 3.1 Konzept der Förderung nach der linguistischen LARS-Methode

Das Laut-Analytische Rechtschreib-System, LARS ist eine Methode des Schriftsprachaufbaus, das die beiden Leiterinnen der Institute zum Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz in Bochum und Dortmund, Ilona Löffler und Ursula Meyer-Schepers, seit den Anfängen Mitte der 70er Jahre kontinuierlich weiterentwickelt haben. Seine Konzeption verdankt sich den Ergebnissen qualitativer Analysen von Rechtschreibfehlern aller Altersstufen, die bezüglich ihrer Fehlerquellen, die das System Schriftsprache dem Schreibanfänger bietet, analysiert werden (Löffler/Meyer-Schepers, 1992). Aus den Erkenntnissen dieser linguistisch fundierten Fehlerforschung ist die LARS-Methode des Schriftsprachaufbaus entstanden, die die Zusammenhänge des Schriftsystems vom Standpunkt des Schreiblers aus beurteilt: Welche einfachen bis komplizierten Operationen hat er beim Schreiben, gemessen an der Komplexität der jeweiligen Spracheinheiten, zu vollziehen? (Löffler e.a., 2001). Das LARS-Konzept adaptiert durch individuelle Fehleranalysen den Aufbau von Schreibkompetenzen an die Lernausgangslage des Kindes: Hierdurch werden unsachgemäße individuelle Schreibhypothesen, die sich das schriftsprachlernende Kind gebildet hat, ergründet und durch den gestuften Aufbau phonographischer und (wort-/satz-)grammatischer Fähigkeiten Schritt für Schritt in eine kognitive Nutzung der Sachlogik des Schriftsystems überführt.

Die Förderung erfolgte als einzel- oder zweiertherapeutische Maßnahmen, also nicht in Gruppen, um bei dem jeweiligen individuellen Fehlerprofil zielgenau ansetzen zu können und durch erlebte Erfolge bei Lernanstrengungen einen Motivationsaufbau in Gang zu setzen. Denn auch die zweite Komponente der LARS-Förderung, eine enge, das Kind emotional stützende Beziehung herzustellen, ist nicht in einer Gruppenförderung möglich. Die Förderung war von Beginn bis Ende durch in der LARS-Methode ausgebildete Therapeut/innen durchgeführt worden.

#### 3.2 Konzept der Förderung lernrelevanter Faktoren nach der LARS-Methode

Neben der systematisch ausgerichteten Förderung auf sprachwissenschaftlicher Grundlage sind in der LARS-Therapie weitere kognitive (Fehlersensibilität, Lern-

strategien) und nichtkognitive Faktoren (u.a. Leistungsmotivation) gleichrangig einbezogen. Da sie durch die Therapeuten der Institute systematisch kontrolliert und abschließend dokumentiert wurden, können nachfolgende Angaben gemacht werden.

*Aufbau von Fehlersensibilität und Lernstrategien.* Das Erlernen der Rechtschreibung ist ein Problemlöseprozess. In ihren Rechtschreibfehlern offenbaren Kinder ihre individuellen Konstruktionen der geschriebenen Sprache. In der LARS-Förderung werden Kinder angeleitet, sich untersuchend und experimentierend zu Rechtschreibfehlern zu stellen („Fehlersensibilität“), um darüber Einsichten in die Strukturmerkmale des Systems Schriftsprache und daraus abgeleitet in bereichsspezifische Lernstrategien zu gewinnen.

Tabelle 8: Aufbau von Fehlersensibilität und Lernstrategien

	<b>Fehlersensibilität</b>	<b>Lernstrategien</b>
Schüler (n = 150)	135	128
Prozent	90,00 %	85,33%

*Aufbau von Leistungsmotivation.* Wie es in der Tabelle 2 oben zu sehen ist, kam die große Mehrzahl der Kinder (über 73 Prozent) in der 3. und 4. Klasse in die Institute. Andererseits hatten 92 Prozent der befragten Eltern die Lese-Rechtschreibschwierigkeiten seit der 1. und 2. Klasse bemerkt. Es ist wohl davon auszugehen, dass die Erfahrungswelt dieser Kinder und damit ihre Leistungsmotivation und ihr Selbsterleben durch erfolglose Hilfen wie schulische Fördermaßnahmen und jahrelanges Üben zu Hause negativ geprägt waren. Misserfolge wie auch ihre sozialen Folgen (Ausgelachtwerden, Bloßstellungen, Vorwürfe von Lehrern und Eltern) führen zu kindlichen Vermeidungsreaktionen. Die Elternangaben zu Beginn der Förderung geben darüber Auskunft (vgl. Tabelle 9). Bei fast 45 Prozent der Kinder klagten die Lehrer über aktives Verweigern der Mitarbeit bis hin zu Störungen des Unterrichts. Die Eltern selbst gaben bei 78 Prozent der Kinder konfliktbelastetes häusliches Üben bis hin zu massiven Verweigerungshaltungen ihrer Kinder bei der Erledigung der Deutschaufgaben und beim häuslichen Üben an, eine Situation, die von einem großen Teil dieser Eltern als Beziehungsstörungen zu ihrem Kind wahrgenommen wurde.

Tabelle 9: Klagen von Lehrern und Eltern über Verweigerungsverhalten

	<b>schulische Verweigerung</b>	<b>häusliche Verweigerung</b>
Schüler (n = 150)	67	117
Prozent	44,67%	78,00%

Leistungsmotivation ist ein wichtiger Faktor für den erfolgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens. Dass für Kinder, die sich – oft über Jahre – erfolglos bemüht haben, das Lesen- und Schreibenlernen eine Belastungssituation darstellt, die zu einem Abfall der Leistungsmotivation führt, ist plausibel. Als Indikatoren für Leistungsmotivation wurden aus den Aufzeichnungen der Therapeuten die Sitzungsfrequenz unter Abzug der Rate des unentschuldigten Fernbleibens (keine Krankheitszeiten) von den Therapiesitzungen und die aktive Therapieakzeptanz gewählt, d.h. das kooperative Verhalten des Kindes während der Therapie und seine Motiviertheit, Aufgaben zu bearbeiten und nachzukommen.

Im Durchschnitt dauerte die Förderung der Befragten 2;3 Jahre. Die ausgewerteten Sitzungsprotokolle ergeben ein positives Bild der Leistungsmotivation der damaligen Kinder. 96 Prozent kamen regelmäßig zu ihren Sitzungen und über 93 Prozent zeigten eine aktive Lernbereitschaft in den Sitzungen und bearbeiteten regelmäßig die LARS-Materialien zu Hause.

Tabelle 10: Leistungsmotivation

	Kam regelmäßig	aktive Therapieakzeptanz
Schüler (n = 150)	144	140
Prozent	96,00%	93,33,,67%

## 4. Einzelergebnisse der Befragung

### 4.1 Bildungsabschlüsse, Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit

Wie kaum eine andere Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen überdurchschnittlich beeinträchtigt in ihrer Schulkarriere und im Erreichen adäquater Schulabschlüsse. Institutionell vorgesehene Bildungsabschlüsse bedeuten jedoch Zugang zu beruflichen Positionen bzw. Ausschluss davon. Insofern spielen sie eine tragende Rolle in der Fundierung gesellschaftlicher Hierarchien und gesellschaftlicher Ungleichheiten. Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto höher ist die Gefahr, nicht ausreichend in den Arbeitsmarkt integriert zu werden. Je höher der Bildungsabschluss und je besser die Qualifikation, desto geringer ist das Risiko, arbeitslos zu werden und zu bleiben. Laut Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit lag der allgemeine Durchschnitt der Arbeitslosen bei 10,2 Prozent. Demgegenüber hatten Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen weit bessere Chancen auf dem Arbeits-

markt: Hier lag die Arbeitslosenquote bei nur 3,7 Prozent. Auf Grundlage von Studien (z.B. Esser/Schmidt, 1993) ist davon auszugehen, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwächen eher niedrigere Schulformen besuchen, auch dass sie eher handwerkliche Berufe ergreifen und in höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die erfragten Schulabschlüsse der ehemaligen Kinder gibt Aufschluss über ihre Lernbiografie. Keiner der Befragten war ohne einen Bildungsabschluss ins „Leben“ getreten, 48 Prozent hatten einen Abschluss der Sekundarstufe I erworben, 52 Prozent einen Abschluss der Sekundarstufe II.

Diese Ergebnisse sind deutlich besser als vergleichende Angaben aus der Gesamtbevölkerung. Während laut Statistischem Bundesamt<sup>2</sup> im Jahre 2000 von allen Personen über 15 Jahre, die Angaben zur allgemeinen Schulbildung gemacht hatten, rund 37 Prozent einen sog. „höherwertigen“ Bildungsabschluss (Realschulabschluss, Fachhochschul- und Hochschulreife) erworben hatten, können von den Befragten mehr als doppelt so viele, nämlich 89 Prozent, einen „höherwertigen“ Abschluss vorweisen, davon 52 Prozent die Fachhochschul- und allgemeine Hochschulreife. Wenn man diese Zahlen nach Geschlechtern differenziert, ergibt sich folgendes Bild: der Hochschulreifeanteil der Jungen betrug 65,6 Prozent, der Anteil der Mädchen 34,4 Prozent, der Fachhochschulreife-Anteil der Jungen 85,7 Prozent, der Anteil der Mädchen hingegen 14,3 Prozent. Diese Angaben entsprechen den Zahlen aus der Gesamtbevölkerung, dass Abiturientinnen die allgemeine Hochschulreife der Fachhochschulreife vorziehen.

Tabelle 10: Erzielte Bildungsabschlüsse

<b>ohne Abschluss</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>
Hauptschulabschluss	10,67%	16
Realschulabschluss	37,33%	56
Fachhochschulreife	9,33%	14
Hochschulreife	42,67%	64
gesamt	100,00%	150

Immerhin erhielten 70,7 Prozent als Abschlussnote im Fach Deutsch eine Bewertung, die zwischen sehr gut bis befriedigend lag, nur 20 Prozent eine Deutschnote von ausreichend bzw. mangelhaft.

<sup>2</sup> [www.destatis.de](http://www.destatis.de)

Tabelle 11: Abschlussnote im Fach Deutsch

<b>Note 1</b>	<b>1,33%</b>	<b>2</b>
Note 2	13,33%	20
Note 3	56,00%	84
Note 4	17,33%	26
Note 5	2,67%	4
keine Angaben	9,33%	14
gesamt	99,99%	150

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes<sup>3</sup> betrug 2003/04 die Quote der Studienanfänger an der Gesamtbevölkerung 37,1 Prozent. Im Vergleich zu diesen Angaben ist der Anteil der Befragten, die studieren, mit über 39 Prozent etwas höher.

Tabelle 12: Ausbildung/Beruf zum Zeitpunkt der Befragung

<b>Student/in</b>	<b>39,33%</b>	<b>59</b>
in sonstiger Ausbildung	4,67%	7
berufstätig	54,00%	81
befristeter Arbeitsplatz	0,67%	1
arbeitslos	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

#### 4.2 Heutiges Leseverhalten

Beim erwachsenen Leser ist zwischen dem Lesen in der Ausbildung bzw. für den Beruf und dem freiwilligen Lesen in der Freizeit zu unterscheiden. Dass laut Tabelle 13 über 87 Prozent der Befragten in Ausbildung und Beruf regelmäßig lesen ist erfreulich, da nach dem heutigen Stand der Leseforschung gilt, dass geübte Bücherleser auch elektronische Medien kompetenter nutzen können als ungeübte. Diese Zahlen haben natürlich ihre Grundlage in den in Tabelle 10 und 12 dargestellten Bildungsabschlüssen und eingeschlagenen Ausbildungs- und Berufstätigkeiten, die wohl zu einem regelmäßigen Lesen von Fachschriften verpflichten. Ob daneben aus privaten Interessen und selbst bestimmt das Lesen im Leben der Befragten eine Rolle spielt, wurde über ihr Leseverhalten in der Freizeit erfragt. Hier gaben über 69 Prozent an, dass sie in ihrer Freizeit regelmäßig lesen, 13,3 Prozent schrieben bei der

<sup>3</sup> Pressemitteilung vom 04. Dezember 2003

offen gestellten Frage nach ihrem Hobby, die sie also frei beantworten konnten, „Lesen“ auf.

Tabelle 13: Leseverhalten im Beruf

<b>regelmäßig</b>	<b>87,33%</b>	<b>131</b>
selten	2,67%	4
nicht	7,33%	11
keine Angaben	2,67%	4
<b>gesamt</b>	<b>100,00%</b>	<b>150</b>

Tabelle 14: Leseverhalten in der Freizeit

<b>regelmäßig</b>	<b>69,33%</b>	<b>104</b>
selten	30,67%	46
<b>gesamt</b>	<b>100,00%</b>	<b>150</b>

#### 4.3 Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein

Unter Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997) ist keine allgemeine Selbsteinschätzung zu verstehen, sondern sie gilt als wichtiger personaler Faktor in bereichsspezifischen Lern- und Handlungssituationen. Erfragt wurde die subjektive Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. Darüber hinaus wurden die Befragten auch gebeten, eine Selbsteinschätzung ihres Selbstbewusstseins vorzunehmen. Denn dass sich bei Kindern Gefühle der Hilflosigkeit angesichts des Lernversagens einstellen, in Folge die generalisierte Erwartung, dass kein Erfolg mehr eintreten wird, sowie Selbstwertverletzungen, wenn ihre Leistungen in den Schlüsselqualifikationen Lesen und Schreiben dauerhaft nicht den gestellten Anforderungen und Erwartungen von Schule und Elternhaus genügen, ist hinreichend bekannt. Selbstbewusstsein hat im alltäglichen Sprachgebrauch den Gehalt, der im Grunde mit Selbstwertgefühl korrekt gefasst ist. In diesem Sinne sind die Angaben zur Frage nach der Einschätzung des Selbstbewusstseins zu betrachten. „Selbstbewusstsein“ im weiteren Sinne ist sicherlich eine Folge der unter Punkt 4.1 erfragten Bildungsabschlüsse. Ein bedeutsamer Faktor für die Herausbildung von Selbstbewusstsein sind aber sicherlich auch die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Kompetenzen, die Zuversicht, den persönlichen Berufswunsch realisieren zu können bzw. realisiert zu haben, während die Erfahrung von Benachteiligung einen negativen Faktor darstellen würde.

#### 4.3.1 Berufswunsch und Benachteiligung

Gefragt wurde, ob die Berufsausbildung bzw. der ausgeübte Beruf auch dem Ausbildungs- und Berufswunsch entsprachen. Zu werten ist die Frage, ob die fachlichen Inhalte und die Methoden der Ausbildung den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten entsprechen. Bejaht wurde diese Frage von 92 Prozent der Befragten und von 1 Prozent eindeutig verneint. Knapp 7 Prozent machten hierzu keine Angaben.

Tabelle 16: Beruf/Berufsausbildung gewünscht

<b>ja</b>	<b>92,00%</b>	<b>138</b>
nein	1,13%	2
ohne Angaben	6,67%	10
gesamt	100,00%	150

Die Frage, ob die Lese-/Schreibprobleme zu einer Benachteiligung, z.B. bei der Berufsfindung oder bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, geführt hatten, wurde mit über 81 Prozent von der deutlichen Mehrheit der Befragten verneint.

Tabelle 17: Erfahrung von Benachteiligung

<b>keine Nachteile</b>	<b>81,33%</b>	<b>122</b>
unentschieden	6,67%	10
Nachteile	12,00%	18
gesamt	100,00%	150

#### 4.3.2 Subjektive Einschätzung der eigenen Lese-Schreibkompetenzen

Die Meisten der Befragten (88 Prozent) bewerten ihre Lesekompetenzen und 72 Prozent ihre Rechtschreibkompetenz als „gut“ bis „sehr gut“. Dass mehr als 25 Prozent ihre rechtschriftlichen Fähigkeiten als „mäßig“ einschätzen kann an zwei Gründen liegen: Zum einen, weil es sich bei der Rechtschreibung um eine gegenüber dem Lesen anspruchsvollere Leistung handelt, zum anderen könnte sich bei den Befragten eine höhere Aufmerksamkeit und Sensibilität gegenüber Rechtschreibfehlern ausgebildet haben. Einige Kommentare, die die Befragten auf den Fragebogen vermerkt hatten wie z.B. „Mir fallen bei meinem Chef immer Rechtschreibfehler auf“, „Untersuchen Sie mal die Rechtschreibfehler in der Tageszeitung“ oder „Ich ärgere mich, wenn ich bei mir einen Rechtschreibfehler entdecke“, scheint auf eine hohe Anspruchshaltung bezüglich orthographisch korrekter Schreibung zu verweisen.

Tabelle 18: Probleme im Lesen überwunden

<b>sehr gut</b>	<b>46,67%</b>	<b>70</b>
gut	41,33%	62
mäßig	10,67%	16
schlecht	0,00%	0
ohne Angaben	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

Tabelle 19: Probleme im Rechtschreiben überwunden

<b>sehr gut</b>	<b>25,33%</b>	<b>38</b>
gut	46,67%	70
mäßig	26,67%	40
schlecht	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

#### 4.3.3 Selbstbewusstsein

Fast 99 Prozent schätzen ihr Selbstbewusstsein als „gut“ bis „sehr gut“ ein. Wir werten diese Antworten auf Grundlage der befragten Kompetenzen als hohes Selbstvertrauen der Befragten, das aus dem Vergleich der subjektiven Leistungsmöglichkeiten mit den Anforderungen, mit denen sie aktuell konfrontiert sind, resultiert und zwar in dem Sinne, dass sie gemeistert werden können. D.h. bei der Gruppe der Berufstätigen als ein Selbstvertrauen in die eigene Befähigung für ihre Berufstätigkeit und bei der Gruppe, die sich noch in Ausbildung befindet, als ein Selbstvertrauen in den eigenen Einfluss auf das individuelle Lernverhalten und dessen Ergebnis.

Tabelle 20: Selbstbewusstsein

<b>sehr gut</b>	<b>56,00%</b>	<b>84</b>
gut	42,67%	64
mäßig	1,33%	2
schlecht	0,00%	0
gesamt	100,00%	150



#### 4.3.4 Therapiezufriedenheit

Therapiezufriedenheit gilt in Befragungen u.a. als Messgröße, um den Erfolg einer therapeutischen Maßnahme zu erheben. Wenn solche Erhebungen allerdings zum Zeitpunkt der Entlassung von Kindern vorgenommen werden, sind ihre Ergebnisse zur Messung des eigentlichen Fördererfolgs mit anderen Variablen vermischt. Denn insbesondere bei lese-rechtschreibschwachen Kindern orientieren sich die Antworten auch an der Beziehung zu den Therapeuten und zur Einrichtung, da der Aufbau einer Vertrauensbeziehung in Fördermaßnahmen mit lese-rechtschreibschwachen Kindern von Bedeutung ist. Für die vorliegende Befragung ist allerdings anzunehmen, dass letzte Variable nach einem Zeitabstand von 10 bis 12 Jahren nicht mehr wirksam ist und der Grad der Therapiezufriedenheit in der Rückschau als gültige Erfolgseinschätzung gewertet werden kann. In diesem Sinne stellt die Zufriedenheit mit der damaligen Förderung sicherlich ein zentrales Kriterium für die Qualität der Behandlung aus der Sicht der Betroffenen dar. Zufriedenheit kann also im Rahmen dieser Untersuchung tatsächlich als ein Indikator für die Ergebnisqualität betrachtet werden, die mit der LARS-Methode erzielt wurde.

Auf einer Rangskala von „schlecht“ bis „sehr gut“ gaben 93 Prozent der Befragten an, mit der Förderung im Institut „gut“ bis „sehr gut“ zufrieden zu sein, 5 Prozent sind nur „mäßig“ zufrieden.

Tabelle 21: Zufriedenheit mit der Förderung

<b>sehr gut</b>	<b>54,00%</b>	<b>81</b>
gut	39,34%	59
mäßig	5,33%	8
schlecht	0,00%	0
ohne Angaben	1,33%	2
gesamt	100,00%	150

## 5. Schlusswort

Kinder mit LRS sollten eine besondere Förderung erfahren. Wie man an den Ergebnissen der Befragung ehemaliger Legastheniker sehen konnte, lohnt es sich. Wenn 89 Prozent der Befragten einen höheren Bildungsabschluss (Realschulabschluss, Fachhochschul- und Hochschulreife) gegenüber 37 Prozent im Bundesdurchschnitt erzielten, dann gehen uns gesellschaftliche Ressourcen verloren, wenn sie nicht ge-

zielt gefördert werden. Offensichtlich haben sie u.a. von einer Methode profitiert, die linguistische LARS-Methode (Lautanalytisches Rechtschreibsystem), die sich explizit von Trainings isolierter Teilleistungen oder gar schriftsprachenspezifischer Trainings unterscheidet und im Rahmen eines streng strukturierten Schriftsprachaufbaus sowohl phonographische als auch grammatische Schriftkompetenzen aufbaut. Den Befragten wurden also kognitive Einsichten in das System Schriftsprache vermittelt.

Für Schule und schulische Förderkurse bedeuten diese Ergebnisse, dass auf eine systematische Fortbildung der Förderkurslehrerinnen und -lehrer in die linguistischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs großen Wert gelegt werden sollte. Ein qualitativer Förderunterricht ist in der Regel nicht so sehr von der immer wieder anlaufenden Produktion neuer Materialien abhängig als vielmehr davon, dass die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler präzise diagnostiziert werden. Damit das möglich ist, müssen Lehrerinnen und Lehrer valide Testinstrumente zur Verfügung haben, die ihnen die konkreten sprachwissenschaftlichen Informationen über die Stärken und Schwächen ihrer Klasse liefern. Die Testreihe der Dortmunder Schriftkompetenzermittlung DoSE (Löffler/Meyer-Schepers, 2001, 2004) erfüllen dieses Kriterium und liegen für die 1. Klasse bis Mitte 6. Klasse vor.

Der Umgang mit Schrift stellt einen wesentlichen Teil der Lebensbewältigungskompetenz dar. Dass entgegen der gängigen Meinung eine Legasthenie doch behebbar ist und die ehemaligen Legastheniker eindrucksvoll ihre Leben bewältigen, ist ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung.

### **Literaturverzeichnis**

- Bandura, A.*: Self-Efficacy. The exercise of control. New York 1997.
- Esser, G./Schmidt, M.*: Minimale Cerebrale Dysfunktion – Leerformel oder Syndrom? Empirische Untersuchung zur Bedeutung eines zentralen Konzepts in der Kinderpsychiatrie. Stuttgart 1987.
- Esser, G./Schmidt, M.H.*: Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese- Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 23, S. 100-116. 1993.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers*, DoSE, Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung, 2001 und 2004 (inzwischen: gutschrift|diagnose), [www.gutschrift-institut.de](http://www.gutschrift-institut.de)
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula/Nijland, Elsa*: Das Laut-Analytische Rechtschreib-System (LARS). In: Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.), LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Band 2. (2. Aufl.), Weinheim und Basel 2001.

*Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula: DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers, Dortmund 1992.*

*Meyer-Schepers, Ursula: Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Von der Sachlogik des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache über die Logik der Aneignung von Schriftsprachkompetenz zur Diagnose und Therapie von Fehlersyndromen, Frankfurt am Main 1991.*

Statistisches Bundesamt, Leben und Arbeit in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003, Wiesbaden 2004