
Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 17

Reihe herausgegeben von

M. Heinrich, Bielefeld, Deutschland

A. Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben.

Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/11939>

Susanne Wilckens

Lese-Rechtschreib- Störung und Bildungsbiografie

Die Bedeutung des schulischen
Schriftspracherwerbs
für die Identitätsentwicklung

 Springer VS

Susanne Wilckens
Rheinberg, Deutschland

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-20482-2 ISBN 978-3-658-20483-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20483-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Transkriptionszeichen.....	11
Abkürzungsverzeichnis.....	12
Vorwort.....	13
Theoretischer Teil.....	15
1 Einleitung.....	17
1.1 Anlass und Ansatz der Untersuchung.....	17
1.2 Epidemiologie in Abhängigkeit von der Definition LRS.....	18
1.3 Begriffliche Vorannahmen.....	20
2 Sprachstrukturen und Ansätze einer didaktischen Diskussion.....	25
2.1 Historische Entwicklung der deutschen Sprache zur Schriftsprache.....	25
2.2 Sprachwissenschaftliche Ansätze.....	33
2.2.1 (Schrift-)Sprache.....	33
2.2.2 Schriftsprache als grammatisch fundiertes System.....	37
2.2.3 Graphematik.....	43
3 Schrift-/Sprachentwicklung.....	51
3.1 Frühe Sprachentwicklung.....	51
3.2 Vorläuferfertigkeiten.....	54
3.3 Erwerb der deutschen Schriftsprache.....	57
3.4 Schriftspracherwerbsmodelle.....	59
3.4.1 Fokussierung des Modells auf die Rechtschreibung.....	67
3.4.2 Die „Didaktische Landkarte“ von Brügelmann.....	68
3.4.3 Diskussion.....	68
3.4.4 Schlussfolgerungen für die Praxis.....	69
4 Lese-Rechtschreib-Störung.....	75

4.1	Begriffs- und Deutungsgeschichte	75
4.1.1	Forschungsansätze vor 1950	78
4.1.2	Beginn der systematischen Legasthenieforschung	81
4.1.3	Akzentverschiebung in der Legasthenieforschung der 70er Jahre	82
4.1.4	Beginn der anhaltenden Kontroverse „Genetik versus Umwelt“	84
4.2	Heutiger Forschungsstand (seit den 90er Jahren).....	90
4.2.1	Der prozessorientiert-kognitive Ansatz.....	90
4.2.1.1	Die Lese-Rechtschreib-Störung als Lernstörung	90
4.2.1.2	Die Forderung nach kognitiver Klarheit	93
4.2.1.3	Theorie der neurolinguistischen Entwicklung	94
4.2.2	Der neurowissenschaftliche Ansatz	95
4.2.2.1	Genetische Faktoren der LRS	95
4.2.2.2	Phonologische Störungen des Arbeitsgedächtnisses.....	97
4.2.2.3	Visuelle Verarbeitungsstörungen	103
4.2.2.4	Sensumotorische Verarbeitungsstörungen	104
4.2.3	Der systemische Ansatz	107
4.2.3.1	„Teufelskreis Lernstörungen“	107
4.2.3.2	Einflussfaktor Elternhaus	114
4.2.3.3	Bedeutung „Beziehungsfaktor“	115
5	Diagnose und Intervention.....	117
5.1	Diagnose als Prozess.....	117
5.2	Außerschulische Diagnose	122
5.2.1	Diagnose von Störung.....	124
5.3	Pädagogische Diagnostik	129
5.3.1	Der Lehrer als Diagnostiker	137
5.4	Vorschulische Diagnostik	142
5.5	Ableitungen für schulische Intervention	143
5.6	Ableitungen für außerschulische Intervention	145
6	Lesekompetenz	147
6.1	Bestandsaufnahme	147
6.2	Der Leseprozess	148
6.3	Lesen lernen und Störungen des Leselernprozesses.....	153
6.4	Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schriftspracherwerb am Beispiel des Lesens	156
6.5	Lesen versus Rechtschreibung	159

7 Die Beteiligung der Systeme Schule und Familie an der Entwicklung von manifesten Lese-Rechtschreib-Störungen und Komorbiditäten	161
7.1 Fähigkeitenselbstkonzept	161
7.2 Annahmen über Intelligenz, Anstrengung und Erfolg	162
7.3 Familiärer Einfluss auf das FSK	167
7.4 Komorbiditäten	169
7.5 Bildungswege.....	172
 Empirischer Teil	 175
 8 Grundannahmen	 177
8.1 Pädagogisches Ethos: der Schüler als Einzelfall	177
8.2 Ein Wort zur Bildungsgerechtigkeit.....	180
 9 Sensibilisierende Konzepte	 183
9.1 Vorbemerkung	183
9.2 Die ikonische Bedeutung der Rechtschreibung für Kultur und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Makro-Ebene).....	185
9.2.1 Zum Stellenwert von Rechtschreibung in unserer Kultur	185
9.2.2 Zum gesellschaftlichen Stellenwert von Rechtschreibung.....	188
9.2.3 Rechtschreibung als Normalisierungsarbeit.....	190
9.2.4 Rechtschreibung als Mittel schulischer Selektion.....	192
9.2.5 Rechtschreibung als Merkmal sozialer Disparitäten	197
9.2.6 Rechtschreibstörung als Behinderung.....	200
9.2.7 Eine andere Sicht auf die Rechtschreibung – die moderne Graphematik.....	203
9.3 „Was können wir denn da tun?“ – von Krisen, Routinen und Professionen im Umgang mit LRS in Schule und Elternhaus (Meso- Ebene).....	204
9.3.1 Epistemologische Deutungsmuster in der Schule	204
9.3.2 Pädagogische Professionalität.....	207
9.3.3 Expertisen von Lehrkräften und deren Wirksamkeit im Unterrichtsgeschehen.....	210
9.3.4 Die Lehrerrolle zwischen Deprofessionalisierungsängsten und Entgrenzung	211
9.3.5 Arbeitsbündnisse auf Zeit als Mittel der Prävention	213
9.3.6 Leistung als performance execution.....	214

9.3.7	Pädagogisch-permissives Handeln als Lösungsweg für den Einzelfall.....	215
9.3.8	Interpretation von LRS als Krankheit – vom Umgang mit Ausnahmeregelungen.....	217
9.3.9	Lese- und Rechtschreibprobleme als Erleben von Beschädigung.....	218
9.3.10	LRS als Erfahrung einer existenziellen Krise für die Familie.....	222
9.3.11	Coping-Strategien in der Familie.....	224
9.4	„Wenn du aussortiert wirst, dann ist das schwer, das Leben zu lieben. Das ist, als wenn du nicht laufen kannst.“ - Vom Verlusterleben betroffener Schüler in der Kultur (Mikro-Ebene).....	229
9.4.1	Die Fälle.....	229
9.4.2	Der Schuleintritt als biografischer Wendepunkt für den Schüler.....	231
9.4.3	Verhalten der Lehrkräfte.....	232
9.4.4	Strategien des Elternhauses.....	234
9.4.5	Auswirkungen I: Verlaufskurventransformationen.....	237
9.4.6	Auswirkungen II: Coping.....	238
9.5	„Wie ich´s gesehen hab, wie der die das geschafft haben, wie´s hätte gehen können, hätt ich hätt heulen können.“ – Rahmungen des Misslingens (Fazit).....	241
9.5.1	Erleben von Ausgrenzung aus der Kultur.....	241
9.5.2	„Fassadenexistenz“.....	242
9.5.3	Status „Behinderung“.....	242
9.5.4	Rigidität des Sozialisationsmilieus Schule.....	243
9.5.5	Fehlende regulative Strukturen.....	244
9.5.6	Fehlende kooperative Strukturen.....	245
9.5.7	Auslösen von „Gezeichneten“-Verlaufskurven.....	246
9.5.8	Chaos des Miteinanders in den Familien.....	247
10	Empirische Untersuchung.....	249
10.1	Forschungsdesign.....	249
10.1.1	Ethnografische Studien.....	251
10.1.2	Narrationsstrukturelles Verfahren nach Schütze.....	254
10.1.2.1	Die Narrationsanalyse.....	254
10.1.2.2	Prozessstrukturen.....	255
10.1.2.3	Verlaufskurven.....	256
10.1.2.4	Analyseverfahren.....	258
10.1.2.5	Technik des narrativen Interviews.....	259
10.1.2.6	Vor- und Nachbereitung der Interviews.....	261

10.1.2.7	Grenzen des narrationsstrukturellen Verfahrens.....	262
10.1.3	Die Objektive Hermeneutik nach Oevermann	263
10.1.3.1	Qualitative versus quantitative Forschungsansätze.....	263
10.1.3.2	Abduktion und Falsifikation als Prinzipien eines neuen Forschungsparadigmas.....	264
10.1.3.3	Sequenziertheit menschlicher Praxis – zwei Parameter.....	266
10.1.3.4	Die Objektive Hermeneutik als Kunstlehre	271
10.1.3.5	Die Objektive Hermeneutik versus andere Hermeneutiken.....	274
10.1.3.6	Krise und Routine (Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung).....	277
10.1.3.7	Die Universalität der Objektiven Hermeneutik.....	282
10.1.3.8	Fallstrukturen.....	287
10.1.3.9	Grenzen der Objektiven Hermeneutik	291
10.1.3.10	Prinzipien der Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik	291
10.2	Irimi – eine Fallstudie	296
10.2.1	Kontaktaufnahme und Interviewsituation	296
10.2.2	Erste hermeneutische Feinanalyse	296
10.2.2.1	Eingangssequenz.....	296
10.2.2.2	Erste Fallstrukturhypothese – Strukturelle Obdachlosigkeit im Schatten der Schwäche	362
10.2.3	Zweite hermeneutische Feinanalyse	367
10.2.3.1	Sequenzen 27 bis 30	367
10.2.3.2	Zweite Fallstrukturhypothese - Zwischen Selbstaubeutung und Persönlichkeitserosion.....	398
10.2.3.3	Biografische Gesamtformung – Vom Paradox mittels habitualisierter Schwäche zu funktionieren	402
10.3	Fall oder Un-Fall.....	408
10.4	Subsumtions- und Rekonstruktionshandeln im Rahmen konstitutiver Antinomien von Lehrerhandeln	409
10.4.1	Einleitung.....	409
10.4.2	Irimi: Dass das halt eben nicht der Fall war	413
10.4.3	Wina: Und das war=s dann eben auch	416
10.4.4	Nick: Was da mit mir los ist eigentlich	456
10.4.5	Christopher: Dann haben die halt festgestellt, ja trifft zu.....	494
10.4.6	Nino: Weil man damit ja selber sein Leben lang lebt	526
10.4.7	Strukturen pädagogischer Praxis im Kontext von Diagnosen.....	563
10.4.7.1	Die Fälle	563
10.4.7.2	Rahmung von Schule	569
10.4.7.3	Defizitierung innerhalb von Leistungslogik.....	571

10.4.7.4	Diagnose als Falle – Prozesse der Viktimisierung	573
10.4.7.5	Ent-Eignungsprozesse in der Rahmung von Bewährung ...	575
10.4.7.6	Selbst-Subsumtion als Ausweg aus Krisenerleben	579
11	Rück- und Ausblick	581
11.1	Strukturen: Befunde im Hinblick auf den Theoriediskurs	581
11.1.1	Bedeutung von Rechtschreibung	581
11.1.2	Elternagententum und Resilienz	584
11.1.3	Vom Umgang mit LRS in der Schule – Strukturelle Obdachlosigkeit	586
11.1.4	Von der Schriftsprache als Selektionsinstrument	588
11.1.5	Diagnose von LRS – Test- und Leistungslogik	590
11.1.6	Diagnose von LRS in der Schule – Verrechtlichung versus Einzelfall-Verstehen	591
11.1.7	Folgen – Gezeichneten-Verlaufskurven	592
11.1.8	Profession der Lehrkraft	595
11.1.9	Bearbeitung LRS-spezifischer Probleme in der Schule – Arbeitsbündnisse	597
11.2	Fünf Thesen zum Arbeitsbündnis	599
11.2.1	Wina und der Englischlehrer - Gerechtigkeit (These 1)	600
11.2.2	Nino muss sich durchwühlen – Bildung für alle? (These 2)	603
11.2.3	Nick: verkackt – Vertrauensverluste (These 3)	605
11.2.4	Probier doch mal, Irmi! – Gegen die Chancengleichheit (These 4)	606
11.2.5	Christopher hat das auch. – Diagnose jenseits der Diagnose (These 5)	608
11.3	Schlussbemerkung	610
	Literaturverzeichnis	615

Transkriptionszeichen

(.)

(2)

dass das eben halt nicht der Fall war /

ich hatte aber immer Schwierigkeiten

?

N a c h h i l f e

auf=e

>lacht leicht<

„schlecht im Lesen“ >leicht lachend<

Pause unter einer Sekunde

2 Sekunden Pause

Stimme nach oben

Wort betont

fragende Intonation

gedehntes Sprechen

Verschleifung

parasprachliche Handlung

interpretierender

Kommentar

Abkürzungsverzeichnis

AD(H)S	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung
AFRA	Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse
AGTB 5-12	Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 – 12 Jahren
AMWF	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V.
BISC	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
BVL	Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.
CFT 1	Culture Fair Intelligence Test Skala 1
CFT 20-R	Culture Fair Intelligence Test Skala 2
DNA	Desoxyribonukleinsäure
DoRA	Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse
DRT	Diagnostischer Rechtschreibtest
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EEG	Elektroenzephalographie
FLVT 5-6	Frankfurter Lese- und Verständnistest für 5. und 6. Klassen
FRESCH	Freiburger Rechtschreibschule
FSK	Fähigkeitenselbstkonzept
FSKN	Frankfurter Selbstkonzeptskalen
HSP	Hamburger Schreibprobe
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
KZG	Kurzzeitgedächtnis
LGVR 6-12	Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Jahrgangsstufen 6-12
L.O.S.	Lehrinstitut für Orthographie und Sprachkompetenz
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche / Lese-Rechtschreib-Störung
MRT	Magnetresonanztomograph
PET	Positronenemissionstomograph
PGK	Phonem-Graphem-Korrespondenz
PSI	Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie
PTA	Pharmazeutisch-technische Assistentin
RAN	Rapid Automized Naming
RNA	Ribonukleinsäure
RTI	Response to Intervention
SES	Sprachentwicklungsstörung

Vorwort

Seit mehr als 15 Jahren beschäftigt mich die Frage, was Lese-Rechtschreib-Störungen sind und wie sie sich für Betroffene in der Schule und danach auswirken. Auslöser dafür war vor 21 Jahren die Einschulung meines ersten Kindes und das sich bald daran anschließende Erleben einer Krise im Bereich des Schreibenlernens im Sinne von „ich weiß nicht weiter“. Sie war gekennzeichnet von Verlust von Handlungsautonomie – das Ohnmachtserleben betraf nicht nur das Kind, sondern das System Familie und ebenso auch das System Schule. Das Kind wollte sich auch schon recht bald nach dem ersten Schultag von der Schule wieder verabschieden; der Erstklässler argumentierte damals schlüssig und verblüffend passend zu der ArbeitsbündnisKonstruktion, er habe sich in der Schule ja auch gar nicht selbst angemeldet. Auch wenn der junge Mann inzwischen erwachsen ist und studiert hat, nahm die Frage an Dringlichkeit zu, wie schulische und gesellschaftliche Strukturen zu diesem Krisenerleben führen und welche Veränderungen es vermeiden helfen könnten.

Inzwischen verfüge ich darüber hinaus über 15 Jahre Berufspraxis als Deutschlehrerin an Gymnasien. In dieser Zeit habe ich zunehmend mit Kindern zu tun, die mit Lese- und Rechtschreib-Störungen – wider Erwarten – auch immer wieder in der Schulform Gymnasium ankommen.

Als Fachberaterin bin ich seit fünf Jahren im Regierungsbezirk Düsseldorf zuständig für Schüler mit LRS, deren Erziehungsberechtigte sich mit ihren Anliegen an die Dienstaufsicht wenden.

Durch Fortbildungen, die ich als Moderatorin gemeinsam mit einer Sonderpädagogin zum Thema v. a. an Gymnasien, aber auch an allen anderen Schulformen seit mehreren Jahren durchführe, war und ist vielfach Gelegenheit zu Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen über einzelne Schülerinnen und Schüler mit z. T. bis in die Oberstufe persistierenden Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben: Hier habe ich die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte sich für den Einzelfall sensibilisieren lassen und damit auch Interesse an einem Kontextwissen entwickeln. Dennoch fehlen in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sprachwissenschaftliche Module, die sich mit dem Gebiet der LRS vertiefend beschäftigen und damit dem Problem stellen, dass es einem nicht unerheblichen Anteil von Schülerinnen und Schülern misslingt, in ihrer Schriftsprache heimisch zu werden.