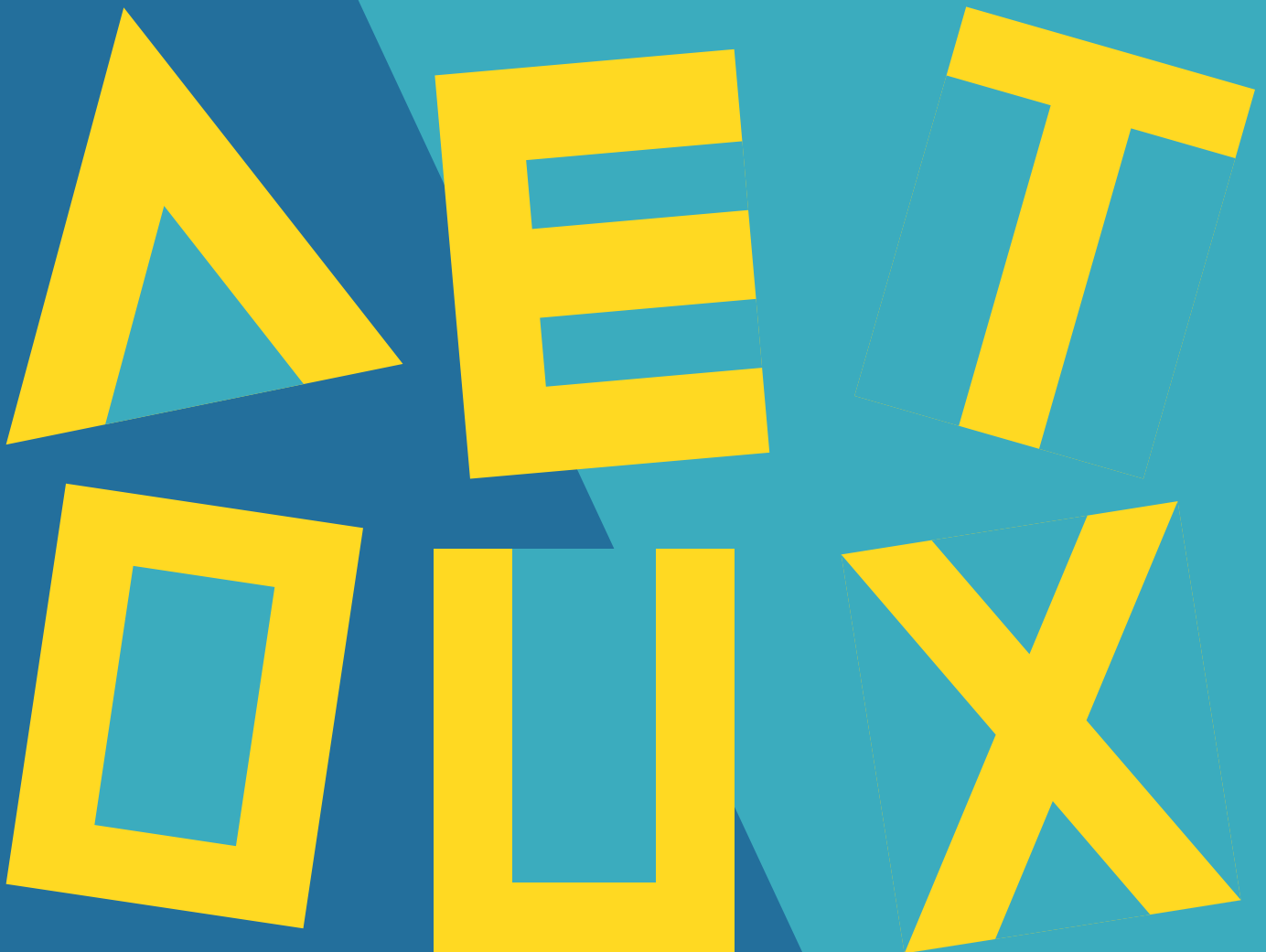


Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib- Schwäche

Eine Handreichung



Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche

Eine Handreichung

Wien, 2019

Impressum

MedieninhaberIn, VerlegerIn und HerausgeberIn:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
+43 1 531 20-0
bmbwf.gv.at

Redaktion und inhaltliche Verantwortung für die Neuausgabe

Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl (Univ. Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beatrix Haller (BMBWF, Abt. I/2)

Arbeitsgruppe der Schulpsychologie- Bildungsberatung / AutorInnen

Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl (Univ. Graz)
Ao. Univ. Prof. Dr. Alfred Schabmann (Univ. Wien)
Mag. Klaus Fandl (B)
Dr.ⁱⁿ Christina Unterweger (K)
Mag. Christian Katzbeck (NÖ)
Mag.^a Elisabeth Seyfried (OÖ)
Mag.^a Maria Hofer (Sbg)
Mag.^a Angelica Schröger (Sbg.)
Mag. Robert Petz (Sbg.)
Dr. Friedrich Ebensperger (St)
Dr.ⁱⁿ Brigitte Thöny (T)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitta Amann (V)
Dr.ⁱⁿ Eva Adler (W)
Mag.^a Daniela Haspel (W)
Dr.ⁱⁿ Brigitta Srnick (W)
LSI Dipl. Päd. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Heinrich (S)

Gestaltung: BKA Design & Grafik
Druck: One2print / DI Hans A. Gruber KG

Wien, 2019 (aktualisierte Ausgabe, 1. Auflage 2017)

Zur Broschüre

Die Broschüre richtet sich an alle Schulpartner und Interessierte am Thema mit den Zielsetzungen der

- Sensibilisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche
- bundeseinheitlichen Umsetzung im Umgang mit lese- / rechtschreibschwachen Schülern und Schülerinnen
- Etablierung von Qualitätsstandards des Lese-Rechtschreibunterrichts und der Förderung von Schüler/innen mit Lese-/Rechtschreibschwäche

Die vorliegende Handreichung gibt

- im ersten Kapitel fundierte Informationen zur Lese- und Rechtschreibschwäche. Es wird ganz bewusst der Begriff Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) verwendet und nicht Lese-Rechtschreibstörung, Legasthenie und / oder Dyslexie, weil der pädagogische Auftrag abzielt, alle Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu unterstützen.
- Das zweite Kapitel setzt sich mit der evidenzbasierten schulischen Förderung der Schülerinnen und Schüler durch innere Differenzierung und einer begleitenden Förderdiagnostik auseinander. Im Mittelpunkt steht die zentrale Bedeutung frühzeitiger Identifikation durch die Klassenlehrerin / den Klassenlehrer zur Verbesserung der Situation lese- / rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler.
- Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der LehrerInnenaus-, fort und weiterbildung. Es werden Qualitätsstandards des Lese-Rechtschreibunterrichtes und der LRS-Förderung dargestellt. Es wird ein Rahmencurriculum für den allgemeinen Unterricht sowie für besondere schulische Fördermaßnahmen vorgestellt.
- Das vierte Kapitel setzt sich mit den Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche auseinander.
- Im fünften Kapitel gibt es Hinweise für Eltern zur Förderung zu Hause und eine Checkliste als Entscheidungshilfe für außerschulische Förderangebote.

Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und die Schulaufsicht stehen als AnsprechpartnerInnen für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen für Beratung und Hilfeleistung zur Verfügung. Die jeweiligen Kontaktadressen in den Bundesländern sind auf der Website www.schulpsychologie.at nachzulesen.

Das Redaktionsteam

Beatrix Haller, Karin Landerl

Inhalt

1 Grundsätzliche Informationen	6
1.1 Die Bedeutung des Lese- und (Recht-)schreiberwerbs	6
1.2 LRS – Definition und Prävalenz	7
1.3 Typische Symptome und Entwicklungsverlauf bei LRS	7
1.4 LRS bei Kindern mit mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch....	8
1.5 Typische Komorbiditäten bei LRS	9
1.6 Die Verantwortung der Schule	9
1.7 Grundprinzipien der evidenzbasierten Förderung	10
2 Schulische Förderung	12
2.1 Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens	12
2.2 Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache	16
2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen schulischer Förderung	18
2.4 Empfehlungen für die LRS-Förderdiagnostik	20
2.5 Frühzeitiges Erkennen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und konkrete Förderhinweise (1. Klasse)	22
2.6 Wie läuft eine differenzierte Förderdiagnostik ab?	29
2.7 Fallgeschichten	34
3 LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung	39
3.1 Qualitätsstandards des Lese-Rechtschreibunterrichts und der LRS-Förderung	39
3.2 Rahmencurriculum LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie in besonderen schulischen Fördermaßnahmen	40
4 Leistungsbeurteilung	46
4.1 Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche	46
5 Hinweise für Eltern	48
5.1 Unterstützung für Eltern und Kinder zu Hause	48
5.2 Qualitätskriterien für außerschulische Förderangebote	52

1 Grundsätzliche Informationen

Karin Landerl, Universität Graz

1.1 Die Bedeutung des Lese- und (Recht-)schreiberwerbs

Lesen lernen ist ein komplexer Prozess, der sich über die gesamte Schulzeit erstreckt (vgl. Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). In einem ersten wichtigen Schritt erlernen Kinder die Buchstabe-Lautzuordnungen und wie genau diese Buchstaben Sprechwörter abbilden. Dafür ist ein sicheres Verständnis für die Laute gesprochener Wörter (Phonologie) notwendig. Dieser Prozess wird auch durch das lautorientierte Schreiben, also das Zerlegen von Sprechwörtern in Laute und das Niederschreiben dieser Laute als Buchstaben, unterstützt.

Auf dem lautierenden Lesen und dem lautorientierten Schreiben können dann weitere Entwicklungsschritte aufbauen: Mit steigender Übung und Leseerfahrung wird Lesen flüssig und automatisiert. Gelingt diese Automatisierung nicht, wird die Lesemotivation schnell sinken, weil Lesen als (zu) anstrengend empfunden wird. Selbstständiges Lesen von literarischen und Sachbüchern und anderen Texten (z. B. Zeitungen und Zeitschriften, Internet) zum Vergnügen und zur Wissenserweiterung ist aber zum einen das eigentliche Ziel des Leseerwerbs und erweitert zum anderen wiederum die Leseerfahrung. Sinnerfassendes Lesen erfordert, dass einerseits die Wörter und grammatischen Konstruktionen des zu lesenden Textes erfasst und verstanden werden. Zum anderen verfügen kompetente Leser/innen über eine Reihe von Leseverständnis-Strategien (z. B. Vorhersage, was als nächstes im Text geschehen wird, lautes Denken über den Text und Fragen dazu formulieren, Analyse der Textstruktur, visuelle Mind-Maps, Zusammenfassen). Leseerziehung als Unterrichtsprinzip verdeutlicht, dass Lesekompetenz nicht auf das Fach Deutsch beschränkt ist, sondern in allen Fächern genutzt und damit geübt und erweitert wird. Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik, die eine wesentliche Grundlage für das lebenslange Lernen und somit für Bildungs- und Berufschancen und die Teilhabe an der Gesellschaft darstellt.

Der Rechtschreibunterricht hilft Kindern, häufige orthographische Muster und Regolaritäten zu erkennen und sicher anzuwenden. Beim Schreiben von Texten kann auf einen auf Übung basierenden umfangreichen Gedächtnisspeicher für Wortschreibungen zugegriffen werden. Gut entwickelte allgemeine verbale Kompetenzen und ein Verständnis für Textstrukturen liegen dem Verfassen schriftlicher Texte zugrunde.

1.2 LRS – Definition und Prävalenz

Die Begriffe *Legasthenie* und *Dyslexie* bezeichnen vor allem Schwierigkeiten im Erwerb des Wortlesens und/oder -schreibens. Lange Zeit wurde Legasthenie als eine umschriebene Lernstörung gesehen, die nur dann diagnostiziert wird, wenn die Schwierigkeiten im Lesen/Rechtschreiben in auffälliger Diskrepanz zur allgemeinen kognitiven Entwicklung (Intelligenz) und den sonstigen schulischen Leistungen steht. Allerdings zeigen Forschungsbefunde, dass sich die Leseschwierigkeiten von Kindern mit guten allgemeinen kognitiven Fähigkeiten nicht von denen mit allgemeinen Lernschwächen unterscheiden. Wichtig ist, dass jedes Kind mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) eine geeignete, auf seine individuellen Lern- und Lebensbedingungen zugeschnittene Förderung erhält. LRS resultiert stets aus einer komplexen Interaktion von neurobiologischen und -kognitiven Faktoren, der familiären und der schulischen Situation. Im Rahmen der Förderdiagnostik gilt es, diese Risikofaktoren sowie die Ressourcen eines Kindes möglichst umfassend zu identifizieren und in der anschließenden Förderung geeignet zu berücksichtigen.

Zwischen 4 und 9% der Gesamtpopulation haben massive Schwierigkeiten mit dem Wortlesen. Im Schnitt sitzen also in jeder österreichischen Schulklasse ein bis zwei Kinder mit LRS. Darüber hinaus zeigen die aktuellen OECD-Studien (PISA, PIRLS), dass bis zu 20% der österreichischen Schülerinnen und Schüler selbst mit dem Verständnis einfacher Texte nicht zurechtkommen. Ohne geeignete Förderung bleiben diese Probleme bis ins Erwachsenenalter bestehen.

1.3 Typische Symptome und Entwicklungsverlauf bei LRS

Erste Risikofaktoren für LRS sind bereits vor der Einschulung erkennbar. Dazu gehört insbesondere ein genetisches Risiko (Eltern oder Geschwister sind betroffen) sowie Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung, insbesondere in der Sprachlautverarbeitung (Phonologie). Im Rahmen der Frühförderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten sollte besonders auf jene Kinder geachtet werden, die mit diesen Spielen zur Sprachlautschulung Schwierigkeiten haben oder nicht mitmachen möchten – dies könnte ein Hinweis auf Überforderung sein. Das Verwechseln der Buchstaben „d“ und „b“ sowie Linkshändigkeit haben sich in vielen Studien nicht als ausreichende Indikatoren für eine LRS erwiesen. Wichtig ist, dass ein erhöhtes Risiko nicht notwendigerweise bedeutet, dass eine LRS entsteht, allerdings sollte die Entwicklung dieser Kinder besonders genau beobachtet und unterstützend begleitet werden. Umgekehrt entwickeln manche Kinder eine LRS, ohne dass eindeutige Risikofaktoren in der frühen Entwicklung identifiziert wurden.

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb werden häufig bereits kurz nach der Einschulung deutlich. Wenn nach drei bis vier Monaten Erstleseunterricht das Zusammenlauten einfacher Buchstabenabfolgen nicht gelingt, sind unterstützende Maßnahmen angezeigt. Während die Lesegenauigkeit mit geeigneter psycholinguistisch fundierter Förderung meist merklich verbessert werden kann, stehen langfristig typischerweise massive Beeinträchtigungen der Leseflüssigkeit im Vordergrund. Lesefehler passieren vor allem dann, wenn schneller gelesen wird, als es die defizitäre Lesekompetenz erlaubt. Personen mit LRS benötigen selbst für einfache Leseaufgaben mehr als doppelt so lang wie kompetente Leser, wodurch das Sinnverständnis und Lernen aus Texten massiv erschwert wird. Die hohe Konzentration, die Personen mit LRS beim Lesen aufbringen müssen, ist meist nur relativ kurz aufrechtzuerhalten – diese kurze Konzentrationsspanne beim Lesen geht nicht immer mit allgemeinen Problemen der Konzentration einher (siehe Abschnitt Komorbidität).

Auch beim Schreiben sind zu Beginn oft Probleme im Erfassen und Anwenden des alphabetischen Prinzips, dass Sprachlaute durch Buchstaben abgebildet werden, erkennbar – das lautorientierte Schreiben gelingt nicht („Buchstabensalat“ ohne Bezug zum Sprechwort) oder nur partiell (besonders Auslassung von Buchstaben in Konsonantenverbindungen). Später sind die Schreibungen zwar lauttreu, die Regularitäten der deutschen Orthographie werden aber nicht ausreichend beachtet und orthographische Merkmale wie z. B. Großschreibung, Konsonantenverdopplung oder das „stumme h“ als Kennzeichnung eines Langvokals werden ausgelassen oder falsch platziert. Diese Probleme in der Rechtschreibung sind sehr beständig und können nur durch geduldiges und gezieltes Üben verbessert werden. Besonders in Stress- und Prüfungssituationen oder nach längeren Übungspausen tauchen Fehler wieder auf, die in entspannten Übungssituationen bereits ausgemerzt schienen.

Leseschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen im Erwerb der (Recht)schreibleistungen einher, allerdings können diese beiden schriftsprachlichen Leistungen auch deutlich dissoziieren (isolierte Rechtschreibschwäche trotz altersgemäßer Leseleistung, isolierte Leseschwäche trotz altersgemäßer Rechtschreibleistung). Im Rahmen der Diagnose ist daher die Erfassung sowohl der Lese- als auch der Rechtschreibleistung unerlässlich.

1.4 LRS bei Kindern mit mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch

Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, entwickeln häufig Probleme im Schriftspracherwerb, allerdings ist hier oft schwierig zu bestimmen, inwiefern diese Probleme in mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache oder in einer originären LRS begründet sind. Die Förderung sollte gegebenenfalls in beiden

Bereichen ansetzen. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern, die oft ebenfalls über nur beschränkte Deutschkenntnisse verfügen, nicht in der Lage sind, ihre Kinder geeignet zu unterstützen. Hier kommt dem schulischen Umfeld also eine besonders schwierige und bedeutsame Rolle zu.

1.5 Typische Komorbiditäten bei LRS

LRS kann bei ansonsten völlig unauffälliger Entwicklung auftreten. Bei vielen Kindern sind allerdings auch weitere Auffälligkeiten, so genannte Komorbiditäten, zu beobachten. Besonders häufig sind Störungen der Sprachentwicklung, Störungen der Aufmerksamkeit und des Verhaltens (z. B. AD[H]S), Störungen der Rechenleistungen (Dyskalkulie), motorische Störungen und emotionale Störungen. Liegen einschlägige Symptome vor, so ist eine umfassende (schul-)psychologische Diagnostik einzuleiten und ein Förderplan zu erstellen, der das Entwicklungsprofil des Kindes in seiner Gesamtheit berücksichtigt. Eine alleinige Lese- / Rechtschreibförderung ist keinesfalls ausreichend. Dies gilt auch bei umfassenderen Schulproblemen (Verdacht auf allgemeine Lernschwäche).

1.6 Die Verantwortung der Schule

Schriftspracherwerb erfolgt wesentlich im schulischen Kontext. Kinder starten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Schriftspracherwerb und die schwierige Aufgabe der Schule und damit der Lehrpersonen besteht darin, ihre Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Gegebenheiten zu erkennen und auf ihrem Weg in die Schrift zu begleiten und so gut wie möglich zu unterstützen. Während es bei manchen Kindern von Anfang an lediglich darauf ankommt, sie durch anregendes Lesematerial dazu anzuhalten, ihre Lesekompetenzen eigenständig stetig zu erweitern, sind andere Kinder während ihrer gesamten Schullaufbahn darauf angewiesen, dass der Schriftspracherwerb in für sie bewältigbare Lernschritte zerlegt wird und sie beständig dazu motiviert werden, diese Teilschritte in ihrem individuellen Lerntempo zu durchlaufen, auch wenn diese Lernwege nicht der Norm entsprechen. Außerschulische Ressourcen (insbesondere elterliche Unterstützung, Lesepatenschaften, schulpsychologische Beratung, ggf. therapeutische Maßnahmen) können und sollen hilfreich ergänzend zum Einsatz kommen und in der täglichen schulischen Arbeit genutzt werden, sie können diese aber keinesfalls ersetzen. Die gewählten Maßnahmen sollen stets dazu dienen, die Bildungschancen von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu wahren.

1.7 Grundprinzipien der evidenzbasierten Förderung

Eine effiziente Förderung setzt wissenschaftlich fundiertes theoretisches und empirisch überprüftes Wissen über die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens voraus sowie ein klares Konzept, auf welche Art Kinder mit LRS in ihrem Schriftspracherwerb geeignet unterstützt werden können. Die theoretische Begründbarkeit einer Fördermaßnahme ist aber nicht ausreichend – auch wenn ein Förderansatz sehr plausibel erscheint, muss dennoch seine Wirksamkeit unter wissenschaftlich kontrollierten Bedingungen überprüft und belegt werden. Für eine Vielzahl von Förderansätzen und Förderkomponenten liegt empirische Evidenz vor, dass sie geeignet sind, die Lese- bzw. Rechtschreibleistungen zu verbessern (vgl. <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreib-schwaeche/handreichungen>), daher ist diesen evidenzbasierten Ansätzen der Vorzug zu geben gegenüber Förderansätzen, für die dieser Nachweis bisher nicht erbracht wurde.

Eine Intensivierung der Evaluationsforschung zur sinnvollen Erweiterung evidenzbasierter Fördermaßnahmen ist dringend angezeigt. In diesem Bereich ist ein reger Austausch zwischen Forschung und Unterricht vonnöten. Theoretisch begründbare Förderansätze müssen mithilfe erfahrener Lehrkräfte so gestaltet werden, dass sie im Schulalltag gut anwendbar sind. Ein fundierter Nachweis der Wirksamkeit kann umgekehrt nur durch Studien erbracht werden, die unter wissenschaftlich kontrollierten Bedingungen im schulischen Kontext stattfinden und von den Lehrpersonen kompetent umgesetzt werden. Die Erkenntnisse aus diesen Studien können wiederum genutzt werden, um die Förderung besser auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Einzelfallberichte können ein wichtiger erster Schritt in der Entwicklung eines Förderansatzes sein, reichen aber als Wirksamkeitsbeleg keinesfalls aus. Zum einen unterliegen sie in der Forschung gut dokumentierten Wahrnehmungsfehlern und zum anderen bleibt unklar, ob ein Förderansatz, der bei einem Kind erfolgreich ist, für andere Kinder ebenso gut funktioniert. Von Programmen, die als einzigen Wirksamkeitsbeleg anführen, dass sie der Autorin / dem Autor aus ihrer / seiner Legasthenie geholfen hätten, ist daher abzuraten, bis die Generalisierbarkeit dieser Wirksamkeit auf andere Betroffene eindeutig belegt werden kann.

Ausreichende empirische Wirksamkeitsbelege konnten bisher vor allem für so genannte symptomspezifische Förderansätze erbracht werden, die direkt am Lese- bzw. Schreibprozess ansetzen. Funktionstrainings, die auf die Nachreifung der Gehirnentwicklung durch schriftfreie Übungen setzen, haben sich dagegen als wenig wirksam erwiesen und gelten inzwischen als überholt. So konnten Ise, Engel und Schulte-Körne (2012) in einer Metaanalyse von 16 aktuellen Studien zur Leseförderung eine mittelhohe Effektstärke für symptomspezifische Lesetrainings belegen, wohingegen keine positiven Auswirkungen von Wahrnehmungs- und Funktionstrainings auf die Leseleistung festgestellt werden konnten. Interventionen, die symptomorientierte Leseübungen mit Übungen aus dem Bereich allgemeiner Wahrnehmungs- und Funktionstrainings kombinieren, berichten zwar ähnliche

Effekte wie Förderprogramme, die ausschließlich am Lesen/Rechtschreiben ansetzen, allerdings nur bei deutlich längerer Durchführungsdauer. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich der Einsatz von Wahrnehmungs- und Funktionsübungen nicht lohnt, sie können die Effektivität von gezielten Lesetrainings offenbar nicht steigern.

Allgemein gilt, dass ein Förderprogramm auf den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes zugeschnitten werden muss. Dies erfordert eine detaillierte Feststellung der individuellen Rahmenbedingungen im Rahmen einer umfassenden Förderdiagnostik. Ein allgemeines Aufmerksamkeitstraining ist zur spezifischen Verbesserung der Leseleistung wenig geeignet. Ebenso ist ein Training der phonologischen Bewusstheit nur bei jenen Kindern sinnvoll, die in diesem Bereich noch Defizite erkennen lassen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern ist das zumeist nicht der Fall.

Literatur

Ise, E., Engel, R.R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122–136.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (im Druck). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*.

2 Schulische Förderung

2.1 Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens

Alfred Schabmann, Universität Wien

Das Erlernen der Schriftsprache stellt für Kinder eine große Herausforderung dar, die – anders als die Aneignung der gesprochenen Sprache – einer gezielten Instruktion bedarf. In einer Vorstufe der Leseentwicklung entwickeln Kinder eine gewisse Sensibilität für die Merkmale der Sprache (Vorläuferfertigkeiten wie phonologische Bewusstheit und Buchstabenwissen), die im Rahmen von Programmen zur Schulvorbereitung auch spielerisch angeregt werden kann. Der große Entwicklungsschub erfolgt bei den meisten Kindern aber erst mit Schuleintritt. Von diesem Moment an entwickeln Kinder eine Reihe von Fähigkeiten, die sich in einer gewissen Abfolge herausbilden. Diese Abfolge ist nicht strikt chronologisch, oft werden Kompetenzen parallel verfeinert und mit zunehmenden Erfahrungen mit der Schriftsprache automatisiert.

Die Leseentwicklung

Zu Beginn des Lesenlernens steht das Wortlesen im Vordergrund. Im Zuge des Erstleseunterrichts entwickelt sich bei den meisten Kindern recht rasch eine Einsicht in das „alphabetische Prinzip“ der Zuordnung von Schriftzeichen (Graphemen) zu Sprachlauten. Dies geschieht in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, also dem expliziten Wissen, dass man Sprache in für sich bedeutungslose Lauteinheiten (Silben, Reime, Laute) zerlegen kann. Mit dem Erlernen der Buchstaben praktisch Hand in Hand geht das „Zusammenlauten“ von Buchstaben zu einem Wort. Dieser Vorgang wird als phonologische Rekodierung oder synthetisches Lesen bezeichnet. Gute Leser können schon am Ende der ersten Klasse selbst sinnlose aussprechbare Buchstabenfolgen (sog. Pseudowörter) fehlerfrei lesen. Eine niedrige Lesegenauigkeit kann darin begründet liegen, dass Kinder die Buchstabe-Lautbeziehungen noch nicht sicher beherrschen, dass der Prozess des Zusammenlautens nicht oder nur teilweise gelingt oder darin, dass Kinder schneller lesen als es ihre Kompetenzen zulassen. Eine besondere Herausforderung stellen hier oft Konsonantenhäufungen (z. B. Pflaster, Geburtstag) dar, die aus linguistischen Gründen besonders schwierig zusammen zu lauteten sind.

Wenn der anfangs mühsame Leseprozess ausreichend geübt wird, können Kinder ihre Leseflüssigkeit steigern, indem sie das Erlesen der Wörter zunehmend automatisieren.

Man nimmt modellhaft an, dass dies über den Eintrag in ein „mentales Lexikon“ geschieht, in dem die Wortschreibungen und ihre Aussprache sowie die Bedeutung „abgespeichert“ sind. Auf dieses Lexikon können fortgeschrittene Leser zunehmend rascher zugreifen, ohne langwierig Buchstabe für Buchstabe zusammenlauten zu müssen. Je mehr Wörter auf diese Weise im Lexikon vorhanden sind und je sicherer darauf zugegriffen werden kann, desto flüssiger und fehlerfreier gelingt das Lesen.

Die Entwicklung des Rechtschreibens

Ebenso wie beim Lesen wird auch beim Rechtschreiben der sukzessive Erwerb von verschiedenen Kompetenzen diskutiert. Eine eindeutige zeitliche Abfolge (etwa in dem Sinn, dass sich orthografische Fertigkeiten erst entwickeln, wenn die korrekte Zuordnung von Phonemen und Graphemen beherrscht wird), scheint aber auch hier nicht vorzuliegen.

Bereits frühzeitig erwerben Kinder das zumindest annähernd „lautgetreue“ Schreiben auch von nicht eigens geübten Wörtern (Lauttreue erkennt man daran, dass das geschriebene Wort beim Vorlesen wiedererkannt werden kann, selbst bei orthografisch falscher Schreibweise. Nicht lautgetreue Schreibungen „verstümmeln“ das Wort). Ebenso wie das lautierende Lesen erfordert der Prozess des lautorientierten Schreibens die Kenntnis der Buchstabe-Lautzuordnungen und die Fähigkeit, gesprochene Wörter in ihre Einzellaute zu zerlegen (phonologische Bewusstheit). Beständige Schwierigkeiten bei der Zerlegung von Konsonantenhäufungen sind oft ein früher Hinweis auf eine LRS.

Für das Rechtschreiben sind neben phonologischen Fähigkeiten drei Arten von Wissen von Bedeutung:

1. wortspezifische Kenntnisse, das sind Kenntnisse, die nicht aus allgemeinen Regeln abgeleitet werden und nur das jeweilige Wort betreffen. Wortspezifische Kenntnisse erkennt man daran, dass besonders häufig vorkommende Wörter („Grundwortschatz“) sicherer richtig geschrieben werden. Allerdings ist das wortspezifische Wissen noch längere Zeit unzuverlässig, sie hängen im Wesentlichen davon ab, wie vertraut Wortschreibungen sind. Selbst in der sechsten Klassenstufe begehen Kinder hier noch Fehler und auch bei Erwachsenen bestehen gelegentlich Unsicherheiten.
2. Wissen um orthografische Regeln und Regularitäten (Regelwissen). Darunter fällt etwa die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen oder das Wissen, dass Doppelkonsonanten ausschließlich nach Kurzvokalen stehen. Der Bereich der Dehnung / Schärfung ist hier nur bedingt zugehörig, in vielen Fällen gibt es keine Regel, die etwa bestimmt, ob der Langvokal /a:/ mit aa wie in Saal, mit ah wie in Wahl oder ohne orthografisches Kennzeichen wie in Wal geschrieben wird. Hier ist wortspezifisches Wissen erforderlich.

3. Kenntnisse über die Schreibung von Wortbausteinen und deren Zusammensetzung (morphologische Ableitungsregeln). Das Erlernen der korrekten Bildung von Ableitungsformen ist ein Prozess, der erst relativ spät abgeschlossen wird. Im Vergleich zu Wörtern mit anderen orthografischen Konventionen begehen Kinder bei Wörtern, deren Schreibweise nur aus dem Wissen um verwandte Wörter ableitbar ist, z.B. *Häuser* – *Haus*, relativ viele Fehler. Dennoch haben auch junge Kinder am Beginn des Leseunterrichts bei einfachen Ableitungsformen ein gewisses Bewusstsein über Bildungsregeln, und diese Fähigkeit steigert sich mit zunehmender Übung im Rahmen des Rechtschreibunterrichts.

Die Entwicklung des Leseverständnisses und des Textschreibens

Es ist offensichtlich, dass ein Text nur dann Sinn verstehend gelesen werden kann, wenn die einzelnen Wörter erkannt werden, und in der Tat haben viele Kinder mit Verständnisproblemen auch Probleme beim Worterkennen. Ebenso fällt das Schreiben schwer, wenn ein Großteil der Aufmerksamkeit der korrekten Orthografie gewidmet wird. Bei Problemen im sinnerfassenden Lesen und dem Textschreiben ist daher die Abklärung von häufig vorliegenden grundlegenden Problemen von zentraler Bedeutung. Natürlich ist verstehendes Lesen mehr als bloßes Dekodieren, so wie Schreiben mehr ist als bloßes Rechtschreiben. Es gibt Kinder, die über sichere Wortlesefähigkeiten verfügen und dennoch Probleme haben, den Inhalt eines Textes richtig zu verstehen.

Leseverständnis ist von vielen Faktoren abhängig. Die basale Lesefähigkeit und das Verstehen der gesprochenen Sprache sind dabei zwei wichtige Einflussgrößen neben vielen anderen. Lesen bedeutet eine relativ enge „Interaktion“ mit dem Text selber, aus dessen Eigenart bestimmte Anforderungen erwachsen, z.B. das Wissen um die veränderten Wortbedeutungen in einem speziellen Kontext. Die Liste der spezifischen Anforderungen ist lange, die wichtigsten sind:

- Wortverständnis
- Satzverständnis und syntaktisch-grammatikalische Kompetenz
- Textverständnis, als die Integration der auf den gelesenen Wörtern und Sätzen basierenden Informationen
- Inferenzbildung, also das Ziehen von Schlussfolgerungen, die nicht wörtlich im Text zu finden sind
- Differenzierung zwischen zentralen Inhalten und Detailinhalten
- Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen
- Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse
- Strategisches Lesen und Überwachen des eigenen Verständnisses

Der Einsatz dieser Fertigkeiten setzt voraus, dass der Leser in der Lage ist, seine kognitiven Ressourcen aufmerksam zu orchestrieren. Dies beinhaltet eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text. Wichtig ist, dass die entsprechenden Strategien lehr- und lernbar sind und im Unterricht behandelt und geübt werden müssen.

Ganz ähnlich wie das sinnverstehende Lesen muss das Textschreiben als ein aktiver, strategisch planvoller (Problemlösungs-)Prozess verstanden werden, der im Groben aus Planungs-, Ausführungs- und Überarbeitungsaktivitäten besteht, wobei vor allem bei Erzähltexten immer wieder „Schleifen“ eingebaut sind und die einzelnen Elemente des Schreibens nicht immer klar abgegrenzt sind. Die grundlegenden Kompetenzen sind sehr ähnlich jenen beim Leseverständnis. Hinzu kommen die Textplanung und die Überwachung des Schreibvorgangs sowie die Textüberarbeitung nach dem Schreiben der ersten Version. Die Aneignung der entsprechenden Kompetenzen, die für das Schreiben nötig sind, dauert recht lange und ist häufig mit Ende der Pflichtschulzeit noch nicht abgeschlossen.

2.2 Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Eva S. Adler, Schulpsychologie – Bildungsberatung Wien

Es gibt Sprachen, in denen die Schreibung eines Wortes die Aussprache eins-zu-eins abbildet. Dazu gehören einige Schriftsprachen, deren Rechtschreibung vor nicht so langer Zeit ausgearbeitet wurde, wie zum Beispiel die türkische oder die BKS-Sprachen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch). Diese Schriftsprachen sind lautgetreu aufgebaut und damit relativ einfach zu erlernen. Ganz anders verhält es sich mit der deutschen Schriftsprache:

„Die deutsche Rechtschreibung allerdings ist mehr morphemisch als phonemisch organisiert, also mehr am Wortbau als an der Aussprache orientiert. [...] Die Orthografie des Deutschen hat über die Jahrhunderte einiges an verkomplizierendem Ballast angesammelt. Sie hat also einen starken historischen Anteil, der manchmal eher die Aussprache von vor vier Jahrhunderten wiedergibt als die heutige.“ (Bock, 2012, S. 36).

In einem ersten Schritt sollen Kinder verstehen, dass Buchstaben die Laute der gesprochenen Wörter abbilden. Sie sollen genau hinhören und Sprechwörter lauttreu verschriftlichen. Während unsere erwachsene Lautwahrnehmung bereits durch langjährige Erfahrungen mit den Schreibungen von Wörtern überformt ist, ist dies bei Schreibanfängern nicht der Fall. Ihre Schreibungen stellen daher manchmal sehr genaue Abbildungen der Aussprache dar, z. B. *fagesn* für vergessen oder *rohd* für rot. In einem nächsten Schritt muss das Kind nun lernen, dass das Prinzip „Schreibe, was du hörst“ zumeist nicht ausreicht. Vielmehr muss es lernen, dass es für jedes Wort genau eine richtige Schreibung gibt. Diese basiert oft (aber auch nicht immer) auf den Regeln der Rechtschreibung.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht darin, dass die Betonung beim Schreiben nicht abgebildet wird, die Aussprache aber wesentlich beeinflusst. Jedes Wort hat eine betonte Silbe, deren Vokal voll ausgesprochen wird, alle anderen enthalten den Selbstlaut in abgeschwächter Form. Die meisten Vorsilben, sowie alle Nachsilben und Endungen sind unbetont und werden in der Aussprache abgeschwächt. Diese Abschwächung der Vokale führt meist zu einem Murmellaut, dem sogenannten Schwa-Laut, oft aber auch zum vollständigen Schwund des Selbstlautes. Das Wort laufen wird zumeist als *laufn*, oder *laufm* gesprochen und gehen als *gen* (mit langgesprochenem e-Vokal). Das bedeutet, dass das innere Vorsprechen des zu schreibenden Wortes dem rechtschreibschwachen Kind für die richtige Schreibweise nur sehr bedingt hilft (Götzinger-Hiebner, 2011). Um sich das Wort so vorzusprechen,

wie man es schreibt, muss es über die Rechtschreibung erst einmal Bescheid wissen. Egal, ob es Standardsprache spricht oder Dialekt beziehungsweise Umgangssprache, das richtig gesprochene Wort ist von jener überlauteten Form, die die Richtigschreibung ergäbe, weit entfernt.

Auch die Schreibung *-er*, vor allem (aber nicht nur) in Endungen, wird nicht als E und R gesprochen, sondern mit einem sogenannten A-Schwa, der eine große Ähnlichkeit mit einem richtigen A hat. Die Schreibung *Bruda* ist also lautlich richtig, wenn auch orthografisch falsch. Die sinnvolle Hilfestellung kann in diesem Fall nur der Hinweis sein, dass etwas am Wortende, das wie ein A klingt, fast immer als *-er* zu schreiben ist. Ein Hinweis auf genaues Hinhören reicht also nicht aus, weil genau der Laut, der zu hören ist, nicht geschrieben werden darf.

Besonders die Schreibung der „weichen“ oder „harten“ Mitlaute lässt sich oft nicht über das Vorsprechen erschließen, „denn die gesprochene Sprache hat andere Gesetze als die geschriebene. In der Mitte eines Wortes wird erweicht, am Wortende wird verhärtet. *Hund* oder *Bund* entsprechen lautlich genau dem Wort *bunt*. Das ist wiederum nicht Mundart oder Umgangssprache, sondern steht so im Aussprache-Duden (Duden, 2003). „Daraus folgt also, dass wir, wenn wir den Zugang über die Lautung wählen, zuerst falsch sprechen müssen, damit die Wörter richtig geschrieben werden.“ (Göttinger-Hiebner, 2011, S. 65).

Die Lautnuancen des Deutschen sind besonders bei den Vokalen (a, e, i, o, u) bedeutsam, wenn es um das Lesen Lernen geht. Vokale sind im Wort dadurch gekennzeichnet, dass sie entweder kurz oder lang ausgesprochen werden. Geschrieben sehen sie, zumindest für Leseanfänger, die die Dehnungszeichen noch nicht deuten können, gleich aus. Nun werden die Vokale beim Schriftspracherwerb in der Regel als Einzellaute vermittelt. Diese Laute, die auch „Normallaute“ genannt werden, sind lang. Aus diesem Grund werden sie von Leseanfängern überdehnt, und aus *Apfel* wird *Aaaapfeel*. Kinder mit guten phonologischen Voraussetzungen kommen entweder selbst dahinter, mit welchem Wort das zunächst sinnfreie Klanggebilde eine Ähnlichkeit hat. Haben sie keine Leseprobleme, so merken sie sich bald, dass sie bei selbst erlesenen Wörtern, die unbekannt klingen, die Vokallänge verändern können, um das richtige Wort zu erkennen.

Schüler und Schülerinnen mit LRS verbleiben hingegen lang bei der gedehnten Aussprache aller Vokale. Der von ihnen gelesene Text ergibt somit keinen Sinn und das Verständnis des Inhaltes ist für sie stark eingeschränkt. Eine zusätzliche Komplikation besteht darin, dass auch Laute, die in korrekter Sprache abgeschwächt oder gar nicht ausgesprochen werden, bei Verwendung der Normallaute gedehnt werden. So liest das Kind etwa *voor-haa-been* (vorhaben). Das erschwert das Verständnis, weil kein deutsches Wort so klingt.

Kompliziert verhält es sich auch mit der Schreibung des „langen l“. Es kann als *i* (wir, dir, mir, Tiger), *ie* (die, sie, nie), *ih* (ihn, ihm, ihr), *ieh* (sieht, geschieht, ziehen) geschrieben werden. Gerade bei den sehr häufigen Wörtern *wir, dir, mir* müssen die Kinder lernen, die offensichtliche Tatsache, dass es sich um einen langen l-Laut handelt, zu unterdrücken, weil sie für die Schreibung nicht relevant ist.

Früher wurde bei Schülern und Schülerinnen mit Lese- und /oder Rechtschreibschwäche oft die Diagnose „auditive oder akustische Lautdifferenzierungsschwäche“ gestellt, wenn sich in den Rechtschreibtests und anderen Schriftproben viele Rechtschreibfehler zeigten. Man ging davon aus, dass die falschen Schreibungen darauf beruhten, dass die Kinder die Laute nicht richtig hörten. Bei genauerer Untersuchung ließ sich aber oft feststellen, dass tatsächlich kein Lautdifferenzierungsproblem vorlag. Die rechtschreibschwachen Kinder schrieben aus linguistischer Sicht lauttreu, also genauso, wie sich die Wörter anhören, aber nicht regeltreu, weil sie die Regelmäßigkeit der deutschen Rechtschreibung nicht erfassten. Als Konsequenz dieser Fehldiagnose mussten viele Kinder mit Rechtschreibschwächen ein auditives Differenzierungstraining durchführen, das keine Erfolge in Richtung Rechtschreibverbesserung zeigte (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

Moderne Trainingsansätze zielen darauf ab, den Kindern einen differenzierten Einblick zu geben, wie genau Schriftwörter die Sprechwörter abbilden und welche (Un)gereimtheiten zu berücksichtigen sind. Geübt wird also stets direkt an und mit der Schrift.

2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen schulischer Förderung

- Der Schriftspracherwerb, besonders das Erlernen des flüssigen und sinnverstehenden Lesens ist zentrale Aufgabe der Schule. Gerade in diesem Bereich gibt es sehr große Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, die die einzelnen Schüler/innen mitbringen. Daher ist die **Individualisierung** des Unterrichts hier besonders wichtig (siehe Rundschreiben Nr. 9 / 2007 des BMUKK). Dementsprechend ist es auch Aufgabe der Schule auf die besonderen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern mit Lese- / Rechtschreibschwächen einzugehen und die Kinder zu fördern und zu ermutigen.
- Lehrplan der Volksschule gibt dem Kind bis Ende der Grundstufe I (= Ende 2. Schulstufe) Zeit, das Lesen und Schreiben zu erlernen. Diese Grundstufe soll bestmöglich genutzt werden, daher ist es besonders wichtig, dass Lehrer/innen von Anfang an darauf achten, ob Lernschwierigkeiten auftreten und darauf unmittelbar mit individuellen Fördermaßnahmen reagieren.
- Der Lehrplan eröffnet besonders viele Möglichkeiten für gezielte, individuelle Fördermaßnahmen, vor allem im Schuleingangsbereich.

Das Rundschreiben Nr. 11/2005 des BMBWK, verpflichtet jede Schule ein standortbezogenes Förderkonzept zu erstellen, in dem alle schulischen Fördermaßnahmen beschrieben sind. Die Förderüberlegungen müssen wichtige Informationen berücksichtigen, wie z. B. welche schulischen Fördermaßnahmen von welchen Betreuungspersonen durchgeführt wurden, bisher eingeholte Gutachten, Analyse der vorhandenen Schwächen, Stärken und Kompensationsmöglichkeiten des Kindes, daraus resultierende notwendige Maßnahmen. Das Verlaufsprotokoll muss prozessorientiert sein.

- Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte im Rahmen der individualisierten Unterrichtsvorbereitungen Förderüberlegungen erstellen und sowohl Planung als auch Verlauf schriftlich dokumentieren und begründen.
- Es soll eine differenzierte Abklärung gemäß der in Kap. 2.4 beschriebenen Richtlinien für die LRS-Förderdiagnostik erfolgen. Auf Basis dieser zusätzlichen Erkenntnisse soll ein adaptiertes Förderprogramm erstellt werden. Screeningverfahren können von entsprechend eingeschulten Lehrpersonen durchgeführt werden, standardisierte Diagnoseverfahren dürfen nur von speziell dafür ausgebildeten Lehrer/innen eingesetzt werden. Als weiterer Schritt kann – wenn notwendig – die/der zuständige Schulpsychologin/Schulpsychologe (nach Einholung der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten) beigezogen werden. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für die Erstellung eines weitergehenden Förderprogramms.
- Leseerziehung ist ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (siehe <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/literacy.html>) und ein wichtiger Teil der sprachlichen Bildung. Maßnahmen zur Leseförderung sollten also nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern mit allen unterrichtenden Lehrkräften akkordiert sein.

2.4 Empfehlungen für die LRS-Förderdiagnostik

Zentral für die Verbesserung der Situation lese-/rechtschreibschwacher Kinder ist die frühzeitige und sichere Identifikation der individuellen Problematik durch den/die Klassenlehrer/in. Es wäre ein Ziel, dass Schüler/innen mit schwachen Leseleistungen während ihrer gesamten Schullaufbahn eine maßgeschneiderte Förderung erhalten. In den Schulen gibt es derzeit große Unterschiede zwischen den Bundesländern bezüglich des Prozederes für Erkennung und Umsetzung geeigneter Fördermaßnahmen.

Wie mit Leseschwäche an den Schulstandorten umgegangen wird, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Schule bzw. Lehrperson. Die nachstehenden Empfehlungen stellen eine Grundlage für die Umsetzung am Schulstandort dar.

Literatur

Bock, A. (2012). Vom Laut zur Schrift und umgekehrt – ein Blick über den Tellerrand. In A.-M. Adaktylos und M. Götzinger-Hiebner, (Hrsg.), Rechtschreibprobleme – Problem Rechtschreibung (S. 33–43). Schulheft 146. Innsbruck: Studienverlag.

Duden (2003). Das Aussprachewörterbuch, Duden Band 06 (5. neubearbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Götzinger-Hiebner, M., 2011. Lesen ist langweilig? oder? In: A.M. Adaktylos & J. Purkarthofer, (Hrsg.), Anders lesen lernen. Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache (S. 58–66). Schulheft 143, Innsbruck: Studienverlag.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. unter Mitwirkung von Schabmann, A. (1993). Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Hans Huber.

Richtlinien für die LRS-Förderdiagnostik

<p>Früherkennung (Dezember 1. Klasse, vgl. 2.5)</p>	<p>Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buchstaben: die bereits unterrichteten Buchstaben werden sicher benannt – Worterkennung: Sicheres lautes Vorlesen von 8 Wörtern aus dem Leselehrgang ohne Satzzusammenhang – Lautierendes Lesen: Zusammenlauten von 8 Pseudowörtern zusammengesetzt aus den bereits gelernten Buchstaben gelingt (Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal, z. B. mosi, rane) <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buchstaben: die bereits unterrichteten Buchstaben können sicher nach Diktat niedergeschrieben werden – Diktieren von 3 Wörtern und 3 Pseudowörtern mit einfacher KVKV-Struktur, zusammengesetzt aus bereits gelernten Buchstaben. Auswertungskriterium: lauttreue Verschriftlichung <p>Für einige Schulbücher liegen geeignete Aufgaben vor (z. B. WFT, Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008) Bei Schwierigkeiten Erstellung eines Förderplans (Buchstabe-Lautzuordnungen, Lesegenauigkeit, lautorientiertes Schreiben) Weitere monatliche Überprüfung von der Klassenlehrerin / vom Klassenlehrer</p>
<p>Ende 1. Schulstufe, Mitte 3. Schulstufe, Anfang 5. Schulstufe</p>	<p>Screeningverfahren (für die ganze Klasse) zur Erkennung jener SchülerInnen, für die eine differenziertere Förderdiagnostik erforderlich ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lesen: z. B. Stolperwörtertest, SLS 2–9: Durchführung auf 3. und 5. Schulstufe verpflichtend, Salzburger Lese-Rechtschreibprobe – Schreiben (z. B. LBT, DERET, DRT , HSP, WFT, Salzburger Lese-Rechtschreibprobe) <p>Konsequenzen aus den Klassenleistungen (Schwerpunktsetzung in der Unterrichtsplanung / standortbezogenes Förderkonzept)</p>
<p>Differenzierte Förderdiagnostik</p>	<p>Bei auffälligen Leistungen im Rahmen eines Screenings (z. B. Prozentrang < 15 oder Lesequotient < 70) oder im schulischen Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Durchführung geeigneter normierter Verfahren zur Feststellung des Leistungsstandes im Lesen und Rechtschreiben durch schulische ExpertInnen (z. B. Lehrkräfte mit spezieller Ausbildung zur LRS-Förderung, SchulpsychologInnen) – Festlegung eines individuellen Förderplans
<p>Verlaufsdagnostik</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Regelmäßige Überprüfung der Leistungsveränderungen während einer Förderung (mindestens 2x / Schuljahr) durch geeignete normierte Verfahren – Ggf. Adaptierung des Förderplans
<p>Schulpsychologische / psycholog. Diagnostik und Beratung</p>	<p>Falls keine Verbesserung der Lese- / Rechtschreibleistung trotz Förderung erzielt werden kann: Abklärung der kognitiven Fähigkeiten und Aufmerksamkeitsleistungen und besonderen psychischen Belastungen und Auffälligkeiten</p>

2.5 Frühzeitiges Erkennen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und konkrete Förderhinweise (1. Klasse)

Karin Landerl, Universität Graz

Vorbemerkung

Die nachfolgenden Richtlinien sollen Klassenlehrer(inne)n dabei unterstützen, individuell für ihre Schüler(innen) kurze Leseaufgaben zusammenzustellen, anhand derer Kinder mit auffälligen Schwierigkeiten beim Leseerwerb möglichst früh identifiziert werden können, sodass rechtzeitig unterstützende Maßnahmen eingeleitet werden können. Die hier dargestellten einfachen Leseaufgaben können eingesetzt werden, sobald acht bis zehn Buchstabe-Lautzuordnungen unterrichtet wurden und das Lautieren im Unterricht geübt wurde. Für eine Reihe von Lesefibeln liegen auch bereits derartige Leseaufgaben, die auf den Leselehrgang abgestimmt sind, vor (z. B. Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008). Sobald alle Buchstabe-Lautzuordnungen eingeführt wurden, können standardisierte Verfahren eingesetzt werden, um den Stand der Leseentwicklung der Klasse und einzelner Kinder festzustellen.

Für Kinder, die mit diesen einfachen Leseaufgaben auffällige Schwierigkeiten haben, sollte unverzüglich eine Leseförderung einsetzen, die es ihnen ermöglicht, die ersten Schritte des Schriftspracherwerbs zu machen. Vom schlichten Zuwarten, ob diese Kinder diesen frühen Rückstand von selbst wieder aufholen, wird dringend abgeraten – die Forschung zeigt hier eindeutig, dass dieses „von selbst aufholen“ in den meisten Fällen nicht gelingt!

Die Leseförderung kann in einem ersten Schritt im Rahmen des täglichen Unterrichts und im Rahmen der schulischen Förderstunden durch den/die Klassenlehrer/in erfolgen. Zeigt sich im Lauf der nächsten Wochen, dass diese Fördermaßnahmen nicht den gewünschten Erfolg bringen, so sollte eine weitere Abklärung (z. B. durch den/die zuständige/n Förderlehrer/in) in die Wege geleitet werden.

Es ist auch nicht auszuschließen, dass manche Kinder erst später, in der 2. oder 3. Klasse auffällig werden, obwohl sie in diesem frühen Screening unauffällige Leistungen zeigen. Aber zumindest für jene Kinder, die bereits früh identifiziert werden können, können schon zu diesem frühen Zeitpunkt unterstützende Maßnahmen bereitgestellt werden, sodass Folgeschäden der Leseschwierigkeiten vermieden werden können.

Im Lauf des ersten Schuljahres sollen zwei Lesetechniken zumindest grundgelegt werden:

- Das Kind sollte bekanntes, bereits geübtes Lesematerial einigermaßen beherrschen.
- Das Kind sollte in der Lage sein, unbekannte Wörter lautierend zu erlesen.

Wie kann ich selbst für meine Klasse geeignete Leseaufgaben erstellen?

Bekannte Wörter

Wählen Sie aus den bisher im Unterricht eingesetzten Lesematerialien 12 Wörter aus, die den Kindern gut vertraut sind. Schreiben Sie diese Wörter in normaler Leserichtung, durch Beistriche getrennt (je nach Bedarf auf zwei oder drei Zeilen aufgeteilt), auf ein Blatt. Verwenden Sie die den Schülern am besten vertraute Schrift in normaler Schriftgröße.

Verwenden Sie **keine ganzen Sätze!** Schwierigkeiten beim Lesen liegen meistens auf der Wortebene begründet. Beim Lesen von Sätzen und Geschichten können manche Kinder ihre Schwierigkeiten gut verbergen, weil sie die Wörter, die sie nicht lesen können, aus dem Sinnzusammenhang erraten.

Unbekannte Pseudowörter

Wie gut Kinder das lautierende Lesen beherrschen, erhebt man am effizientesten anhand von sogenannten Pseudowörtern, das sind erfundene, aber aussprechbare Buchstabenabfolgen. Konstruieren Sie aus jenen Buchstaben, die bereits unterrichtet wurden, 12 Pseudowörter nach folgenden Kriterien:

K=Konsonant

V=Vokal

2 Pseudowörter KV oder VK (z. B. mu, os)

2 Pseudowörter KVK (z. B. nuk, Mes)

2 Pseudowörter: KVKV (z. B. Samo, Lona, Feki)

2 Pseudowörter: KVKV (z. B. Klesa, bremi, Troge)

2 Pseudowörter KVKKV (z. B. melto, kanda, Roms)

2 Pseudowörter: KVKVKV (z. B. Masole, gawira, tewanu)

Ob bei den Pseudowörtern der erste Buchstabe groß oder klein geschrieben wird, ist gleichgültig.

Schreiben Sie diese 12 Pseudowörter in genau dieser Reihenfolge (ansteigender Schwierigkeitsgrad) in der Schrift, die Ihren Schülern am besten vertraut ist, in normaler Leserichtung, aufgeteilt auf zwei bis drei Zeilen, auf ein Blatt.

Buchstabentafel

Schreiben Sie alle Buchstaben, die Sie bereits unterrichtet haben, in der den Schülern am besten vertrauten Schrift auf ein Blatt, in der oberen Hälfte die Großbuchstaben, in der unteren die Kleinbuchstaben. Ordnen Sie die Buchstaben zufällig an, also weder alphabetisch noch in der Reihenfolge, wie sie unterrichtet wurden.

Protokoll

Bereiten Sie für jedes Kind ein Protokoll vor, auf dem alle zu lesenden Wörter und Pseudowörter und die Buchstaben der Buchstabentafel aufgelistet sind. Auf diesem Blatt können Sie dann die Lesefehler und Lesezeiten notieren.

Durchführung

Die Leseaufgaben sollten mit jedem Kind einzeln durchgeführt werden. Dazu sollte eine möglichst ruhige Umgebung (ev. die Lesecke in der Klasse oder ein Arbeitstisch, der vor der Klassentür platziert wird) aufgesucht werden. Die anderen Schüler sollten nicht zuhören können (schließlich sollen sie die Wörter und Pseudowörter später selbst lesen). Bereiten Sie eine Stoppuhr, einen Bleistift und nach Möglichkeit ein Aufnahmegerät vor. Es empfiehlt sich, die Lesungen der Kinder aufzunehmen, dann kann man sie im Anschluss noch einmal anhören oder vielleicht auch Kolleg(inn)en vorspielen, wenn es Unsicherheiten bei der Fehleranalyse und Interpretation gibt.

Bitten Sie das Kind, die bekannten Wörter so genau und so flüssig wie möglich vorzulesen. Notieren Sie alle Lesefehler und die Lesezeit.

Jetzt kommen die Pseudowörter dran: Erklären Sie dem Kind, dass es nun Zauberwörter lesen sollte, die ein Zauberer erfunden hätte. Diese Zauberwörter bedeuten nichts, man könne sie aber trotzdem lesen. Notieren Sie alle Lesefehler und stoppen Sie die Lesezeit.

Geben Sie während der Durchführung der Leseaufgaben möglichst keine Hilfestellung, außer vielleicht einem bestärkenden „Mhmm“ zwischendurch.

Wenn offenkundig ist, dass ein Kind noch nicht alle bisher unterrichteten Buchstabe-Lautbeziehungen beherrscht, dann bitten Sie es, die Buchstaben auf der Buchstabentafel zu benennen. Notieren Sie alle Falschantworten. Zeitdauer: 3–5 min pro Kind, bei schwachen Lesern bis zu 15 min.

Auswertung

Bei den „bekannten Wörtern“ zählt jedes falsch gelesene Wort als 1 Fehler. Wenn ein Kind also keines der Wörter korrekt lesen könnte, hätte es 12 Fehler. Gleiches gilt für die „unbekannten Pseudowörter“, allerdings sollten Sie hier bei bestimmten Lauten eher tolerant vorgehen. In unserem Dialekt werden „harte“ Konsonanten (p, t, k) oft wie „weiche“ (b, d, g) ausgesprochen (der „Turm“ wird auch bei schöner Aussprache schnell zum „Durm“). Demgemäß ist bei den Pseudowörtern das Verwechseln von „harten“ und „weichen“ Lauten nicht als Fehler zu werten. Auch ob die Selbstlaute lang oder kurz ausgesprochen werden, ist für die Korrektheit der Lesung nicht von Bedeutung. Die wesentliche Frage ist, ob und wie gut das Kind in der Lage ist, die einzelnen Laute eines Pseudowortes korrekt zu identifizieren und zusammen zu lautieren. Wenn also nur die Buchstaben hintereinander benannt werden, so zählt das als Fehler. Die Lesezeiten sollten

nur dann für die Interpretation herangezogen werden, wenn die Wörter bzw. Pseudowörter tatsächlich in einem durch gelesen wurden, ohne Unterbrechungen jeglicher Art (Pausenglocke, anderes Kind, das hereinschaut, heftiger Lachanfall des Testkinds, weil die Zauberwörter so lustig sind ...).

Interpretation

Welche Leseleistungen sind nun als auffällig zu bezeichnen und weisen auf eine Leseschwäche hin?

1. Das Kind kann die Buchstaben nicht korrekt benennen.

Wenn einzelne der zuletzt eingeführten Buchstaben noch nicht sicher beherrscht werden, dann ist das ja noch akzeptabel. Manche Kinder sind aber bereits nach drei oder vier Buchstaben, die sie sich noch mühsam gemerkt haben, nicht mehr in der Lage, die Buchstaben sicher auseinanderzuhalten und sich die entsprechenden Laute zu merken. Oft hat das damit zu tun, dass das Kind noch nicht erkannt hat, dass es sich bei den Lauten, für die es Buchstaben lernen soll, um Bestandteile seiner Sprache handelt.

Förderhinweis: Lautschulung, Einführung von Lautgebärden für die Buchstabe-Lautzuordnungen, die Schwierigkeiten bereiten (z.B. Kieler Leseaufbau, Dummer-Smoch & Hackethal, 1993; Würzburger Buchstabe-Lauttraining: Hören, lauschen, lernen 2, Plume & Schneider, 2004)

2. Das Kind ist nicht in der Lage, lautierend zu lesen, also die Laute zusammenzuschleifen.

Schwierigkeiten mit dem lautierenden Lesen werden besonders bei den Pseudowörtern offenkundig. Wenn ein Kind hier lediglich die Laute benennt ohne sie zusammenzuschleifen, oder wenn es statt den Pseudowörtern nur Wörter produziert, die vielleicht mit dem gleichen Buchstaben anfangen (z. B. „Geld“ für „Galo“), dann hat es diese zentrale Lesetechnik bisher noch nicht erworben. Das lautierende Lesen ist deshalb so wichtig, weil nur mit dieser Strategie das Kind zum selbstständigen Leser wird. Wenn es das lautierende Lesen einigermaßen beherrscht, verfügt es über eine Technik, mehr oder weniger jedes Wort, das ihm bisher unbekannt war, selbst zu erlesen.

Förderhinweis: Das lautierende Lesen sollte an einfachem Lesematerial noch einmal ganz von vorne eingeführt werden. Als Fördermaterial empfehlen sich z.B. die „Lauttreuen Leseübungen“ von Findeisen, Melenk & Schillo (2000, 2007), der „Kieler Leseaufbau“ von Dummer-Smoch & Hackethal (1993), oder die Lesesoftware „Lesikus“ (www.lesikus.com)

3. Die Lesezeiten sind extrem hoch, Lesen bereitet dem Kind offenkundig noch große Mühe.

Gerade in den frühen Phasen des Leseerwerbs gibt es sehr große Unterschiede im Lesetempo. Bei manchen Kindern ist aber, wenn man sie genau beobachtet, offensicht-

lich, dass ihnen das Lesen noch extrem große Mühe bereitet. Was als auffällig hohe Lesezeit zu werten ist, ist wahrscheinlich von Klasse zu Klasse recht unterschiedlich. Eine genauere Abklärung sollte auf alle Fälle erfolgen, wenn die Lesezeit bei einem der beiden Leseaufgaben (12 bekannte Wörter und 12 unbekannte Pseudowörter) über 90 Sekunden liegt.

Förderhinweis: Manchmal reicht es schon aus, wenn die Intensität der Leseübung erhöht wird, wenn also das Kind angehalten wird, fünf bis zehn Minuten pro Tag laut vorzulesen (natürlich nicht vor der ganzen Klasse, sondern in einer ruhigen und entspannten Situation alleine mit der Lehrerin/Lehrer, Mutter oder Vater oder vielleicht einem älteren Kind). Bei manchen Kindern werden allerdings bereits spezifische Fördermaßnahmen angezeigt sein.

Schreiben

Das Lernziel bis zum Ende der zweiten Schulstufe ist der Erwerb des lautorientierten Schreibens, d. h. die Kinder sollen zumindest in der Lage sein vorgeschriebene Wörter in ihre Einzellaute zu zerlegen und diese Laute adäquat durch Buchstaben zu verschriftlichen. Orthografische Feinheiten wie „stummes h“ oder Doppelkonsonanten müssen für diese Strategie noch nicht unbedingt beherrscht werden. Die Fertigkeit des lautorientierten Schreibens stellt zwar nur den ersten, aber einen sehr zentralen Schritt in der Rechtschreibentwicklung dar. Gibt es bereits auf dieser frühen Stufe Probleme, dann sind auch für die weiteren Entwicklungsschritte Schwierigkeiten zu erwarten.

Wie gut das lautorientierte Schreiben beherrscht wird, kann man ebenfalls gut anhand der „unbekannten Pseudowörter“ erheben, indem Sie Ihren Schülern die „Zauberwörter“ diktieren.

Erklären Sie Ihren Schülern am besten zuerst, dass Sie etwas ausprobieren möchten, das die Kinder bisher möglicherweise noch nicht gemacht haben (nämlich freies Schreiben nach Diktat). Sie sollten genau zuhören und dann versuchen, die „Zauberwörter“ so zu schreiben, wie sie sie hören.

Geben Sie während der eigentlichen Durchführung keine Hilfestellung, außer dass sie ggf. das zu schreibende Pseudowort wiederholen (wichtig: nie nur Wortteile vorgeben, sondern immer das ganze Wort). Wenn Schüler fragen „Wie schreibt man ...?“, dann antworten Sie: „Schreibe es so, wie Du glaubst, dass es gehört.“

Sie können die Schreibaufgabe mit der ganzen Klasse durchführen, wobei natürlich darauf zu achten ist, dass die Kinder möglichst nicht voneinander abschreiben. Mit jenen Kindern, die auffällig viele Fehler gemacht haben, oder die einzelne Pseudowörter gar nicht geschrieben haben, sollte die Aufgabe unbedingt in einer Einzelsituation noch einmal durchgeführt werden – vielleicht haben sie die Pseudowörter in der Klassensituation nur nicht deutlich vernommen oder waren abgelenkt.

Bei der **Auswertung der Pseudowortschreibungen** sind wieder einige Dinge zu berücksichtigen. Zum Teil produzieren die Kinder sehr kreative Schreibungen, die aber nichts desto trotz lauttreu sind – und das ist unser wichtigstes Kriterium. Wenn Sie nicht sicher sind, ob eine Schreibung als korrekt zu werten ist, dann lesen Sie sie langsam laut vor. Wenn das, was bei Ihrer Lesung herauskommt, so klingt, wie das diktierete Pseudowort, dann ist die Schreibung korrekt. Wie beim Pseudowortlesen ist das Verwechseln von „harten“ und „weichen“ Buchstaben grundsätzlich nicht als Fehler zu werten. Auch Verwechslungen von „e“ und „i“ bzw. von „o“ und „u“ sollten tolerant, also nicht als Fehler gewertet werden. Diese Laute klingen oft sehr ähnlich, es passiert schnell einmal, dass man sie verwechselt – das ist aber kein Hinweis auf eine spezifische Schwäche.

Zählen Sie, wie viele Pseudowörter das Kind nicht adäquat verschriftlichen konnte. Wenn in der Einzelsituation vier oder mehr Pseudowörter falsch geschrieben wurden, sollten Fördermaßnahmen in die Wege geleitet werden.

Förderhinweis: Mehr Lautschulung, trainieren des lautorientierten Schreibens (z. B. Find-eisen, Melenk & Schillo, 2000)

Organisatorische Rahmenbedingungen für die Umsetzung der konkreten Förderung werden im jeweiligen Landeskonzept und / oder im standortbezogenen Förderkonzept beschrieben.

Literatur

Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1993). Handbuch zum Kieler Leseaufbau. (3. Auflage). Kiel: Veris Verlag.

Findeisen, U. & Melenk, G. (2000). Lauttreue Diktate für die 1. bis 5. Klasse. Kopiervorlagen zur Selbstkontrolle und ein Lehrerbegleitheft. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Findeisen, U., Melenk, G. & Schillo, H. (2000). Lesen lernen durch lauttreue Leseübungen. Leseschwäche – Leselernprozeß – Leseübungen (4. Auflage). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Findeisen, U., Melenk, G. & Schillo, H. (2007). Lauttreue Leseübungen. Buchstaben, Buchstabengruppen, Silben, Wörter und Sätze (3. Auflage). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Klicpera, Ch., Humer, R., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2008). WFT – Wiener Früherkennungstest. Leselehrgangsspezifisches Verfahren zur Früherkennung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Schuleingangsbereich. Wien: Verlag E. Dornier.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

2.6 Wie läuft eine differenzierte Förderdiagnostik ab?

Daniela Haspel, Schulpsychologie Wien

Ziel einer genauen Förderdiagnostik ist die Feststellung, welche Hilfestellungen und Fördermaßnahmen ein Kind benötigt, um bestmöglich in der Entwicklung unterstützt zu werden. Dazu bedarf es einer genauen Ist-Stand-Analyse, um darauf die Förderung aufbauen bzw. spezielle Fördermaßnahmen erarbeiten zu können.

Kernstück der Diagnose einer LRS muss natürlich stets die Abklärung des Entwicklungsstandes in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben sein. Hierfür soll aus jedem der beiden Bereiche (Lesen, Rechtschreiben) mindestens ein altersentsprechendes, testtheoretisch fundiertes Instrument zum Einsatz kommen, das einen Vergleich der Schülerleistungen mit einer umfassenden Normierungsstichprobe erlaubt. Nachfolgend werden erst einige aktuelle, gängige Verfahren kurz vorgestellt. Anschließend wird der übliche Ablauf eines diagnostischen Prozesses in einer schulpsychologischen Beratungsstelle oder klinisch-psychologischen Praxis dargestellt.

Gängige Verfahren zur Lesediagnostik

SLRT II – Lese- und Rechtschreibtest

Moll, K. & Landerl, K. (2010). SLRT II – Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Bern: Huber.

Mit diesem Verfahren wird eine differenzierte Diagnose von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb möglich. Zur Erstellung detaillierter Förderpläne wird die genaue Beurteilung der Teilbereiche des Lesens und Rechtschreibens herangezogen.

Der Lesetest wird individuell vorgegeben. Der Test besteht aus einer Liste mit Wörtern und einer mit erfundenen Pseudowörtern. Diese Listen sollen jeweils genau eine Minute lang laut vorgelesen werden, und zwar so schnell wie möglich, aber ohne Fehler zu machen. Am Anfang stehen sehr kurze und einfache (Pseudo)wörter. Erst allmählich werden sie schwieriger, sodass der Schwierigkeitsgrad mit der Leseleistung steigt. Ausgewertet wird, wieviele Wörter/Pseudowörter innerhalb einer Minute korrekt gelesen werden können (daher ist es sehr wichtig möglichst fehlerfrei zu lesen).

Die Durchführung dauert also nur 2x1 min, davor wird mit einem Probeblatt kurz geübt. Es werden zwei wesentliche Teilkomponenten des Wortlesens gemessen: die auto-

matische, direkte Worterkennung und das synthetische, lautierende Lesen. Mit dem Lesetest des SLRT II ist die Beurteilung der Leseleistung von der 1. Schulstufe bis ins Erwachsenenalter möglich.

Salzburger Lese-Screening

Dieses an der Universität Salzburg von Dr. Heinz Mayringer und Prof. Heinz Wimmer entwickelte Verfahren liegt in unterschiedlichen Versionen für die 1. bis 9. Schulstufe vor (siehe <http://www.literacy.at/index.php?id=131>). Sie können bei allen Bildungsdirektionen bzw. unter literacy@bmbwf.gv.at angefordert werden.

Das SLS ist laut Erlass des Bildungsministeriums auf der 3. und 5. Schulstufe verpflichtend durchzuführen. Ergebnisse und Maßnahmensetzungen werden in den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen mit dem Bildungsministerium diskutiert.

Hier lesen sich die Kinder Sätze leise durch und kreuzen bei jedem Satz an, ob der Inhalt richtig oder falsch ist. Der Satzinhalt ist stets sehr einfach (z. B. „Erdbeeren sind ganz blau“), sodass eigentlich kaum Falschantworten passieren sollten. Ausgewertet wird, wieviele Sätze in 3 min bearbeitet werden können, es wird also vor allem die Leseflüssigkeit gemessen.

Mit dem Salzburger Lesescreening ist eine schnelle und ökonomische Erstbeurteilung der basalen Lesefertigkeit möglich. Werden Werte im unteren Leistungsbereich ersichtlich, sollte eine genaue Analyse mittels SLRT II durchgeführt werden. Erst dadurch wird eine detaillierte Aufklärung der Teilbereiche der Lesefähigkeit möglich.

WLLP-R – Würzburger Leise-Leseprobe – Revision

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). WLLP-R – Würzburger Leise-Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.

Auch dieses Verfahren erlaubt eine effiziente Erstbeurteilung der basalen Lesefertigkeiten in der 1. bis 4. Schulstufe. Zu einem geschriebenen Wort muss jeweils dasjenige von vier Bildern ausgewählt werden, das am besten zu dem Wort passt. Ausgewertet wird, wieviele Wort-Bildpaare innerhalb von 5 min korrekt bearbeitet werden können.

STOLLE – Stolperwörter-Lesetest

Metze, W. (2001). STOLLE – Stolperwörter-Lesetest. <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>

Dieses Verfahren erhebt ebenfalls das leise Lesen von Sätzen. Es muss ein Wort, das den Satzzusammenhang zerstört, erkannt und durchgestrichen werden (z. B. „Meine

Mutter trinkt gern schwach Kaffee“). Ausgewertet wird, wieviele Sätze innerhalb einer beschränkten Arbeitszeit (10 bzw. 4 min. je nach Alter) korrekt bearbeitet werden.

ELFE 1–6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler

Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). ELFE – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Dieser Klassentest basiert auf leisem Lesen in verschiedenen Aufgaben: Beim „Wortverständnis“ muss einem Bild eines von vier Wörtern zugeordnet werden. Die Aufgabe „Satzverständnis“ präsentiert Sätze, in denen an einer Stelle aus mehreren Alternativen die korrekte ausgewählt werden muss (z. B. „Mit einem *Füller/ Bein/ Kopf/ Kuchen/ Hals* kann man schreiben“). Bei beiden Aufgaben wird ausgewertet, wieviele Wörter bzw. Sätze in einer beschränkten Arbeitszeit bewältigt werden können. Beim „Textverständnis“ müssen verschiedene Texte durchgelesen und anschließend inhaltliche Fragen im Multiple-Choice Format beantwortet werden.

Gängige Verfahren zur Rechtschreibdiagnostik

Es gibt eine ganze Reihe von standardisierten Verfahren zur Feststellung der Rechtschreibleistung für alle Klassenstufen. Diese funktionieren alle nach einem ähnlichen Prinzip: Der/die Schülerin schreibt Wörter nach Diktat, die nach bestimmten Kriterien (Vorkommenshäufigkeit, phonologische und morphologische, und orthographische Struktur) ausgewählt und validiert wurden. Aus Art und Umfang der Fehlschreibungen wird abgeleitet, ob und welcher Förderbedarf besteht. Zwischen den Verfahren gibt es Unterschiede in Wortauswahl und Schwerpunkten in der Fehleranalyse. So erlaubt der Rechtschreibteil des SLRT II (Moll & Landerl, 2010) eine Unterscheidung zwischen Fehlern der lautorientierten und der orthographischen Schreibung und Fehler der Groß-/ Kleinschreibung werden separat berücksichtigt. Die Hamburger Schreibprobe 1–9 (May, 2012, siehe www.testzentrale.com) differenziert zwischen alphabetischer, orthografischer, morphematischer und wortübergreifender Strategie. Einige Verfahren bieten eine qualitative Fehleranalyse an, die allerdings den testtheoretischen Anforderungen zumeist nicht entsprechen und nur mit geeigneter Vorsicht durchgeführt und interpretiert werden müssen. Eine Auflistung aktueller Rechtschreibtests findet sich auf <http://www.testzentrale.de/programm/catalogsearch/result/index/?p=2&q=rechtschreibtests>.

Allgemeiner Ablauf einer (schul)psychologischen Diagnose

In einem ersten Schritt wird im Rahmen eines anamnestisch-explorativen Gesprächs das Problem bzw. die beobachteten Schwierigkeiten genauer beleuchtet und differenziert erfasst. Dazu sind folgende Themenbereiche wesentlich: die Entwicklung des Kindes und dessen psychosoziale Situation in der Familie und in der Schule; persönliche Inter-

essen und Hobbies; in schulische und außerschulische Leistungen; Gedanken, Gefühle, Befürchtungen und Entmutigungen bezüglich des jeweiligen Problems.

Ein weiterer wesentlicher Teil und wertvolles Hilfsmittel zur Erstellung einer Förderdiagnostik stellt die strukturierte Beobachtung des Sozial- und Leistungsverhaltens eines Kindes oder Jugendlichen dar. Die individuelle Besonderheit jedes einzelnen Kindes und seiner Problematik wird hierbei in den Vordergrund gerückt. In einer strukturierten Beobachtung wird auf folgende Bereiche eingegangen:

Sozialverhalten

(Grundstimmung des Kindes, Kontaktfreudigkeit vs. Kontakthemmung, Zurückhaltung vs. Distanzlosigkeit, Selbstsicherheit vs. Ungefestigkeit, Eigenständigkeit vs. Abhängigkeit, Beachten von Aufgabeninstruktionen und Regeln)

Selbsteinschätzung

(Problemschilderung, Verhältnis Selbstbild zur Realität, Kritikfähigkeit vs. Kritiklosigkeit in Bezug auf die eigene Leistung)

Leistungsbereich

(Belastbarkeit, Konzentration, Merkfähigkeit / Gedächtnis, Anspruchsniveau, Motiviertheit vs. Desinteresse, Erfolgs- vs. Misserfolgsorientiertheit, Beharrlichkeit vs. schnelles Resignieren, Selbststeuerung vs. abhängig Sein von Anleitung und Ermutigung, zielgerichtetes vs. Versuchs-Irrtum-Problemlöseverhalten, Sorgfalt vs. Oberflächlichkeit, Leistung unter Zeitdruck vs. ohne Zeitdruck, Arbeitstempo)

Weitere Beobachtungsbereiche

(Sprache, Grob-, und Feinmotorik, Schriftbild)

In der psychologischen Begutachtungssituation wird das Kind zu den erwähnten Themenbereichen während der Bearbeitung einschlägiger Aufgabenstellungen beobachtet. Auch Beobachtungen der Lehrerin / des Lehrers in der Klasse und der Eltern beim Lernen zu Hause werden einbezogen. Weiters stellen nicht standardisierte, individuelle Leistungsproben durchgeführt von der Lehrperson und angepasst an die Lerninhalte, die den Kindern vermittelt wurden (auch in Reflexion der jeweiligen Unterrichtsmethode), einen wichtigen Beitrag dar.

Wesentlicher Bestandteil einer umfassenden psychologischen Diagnostik ist auch der Einsatz von modernen Intelligenztestverfahren. Hier steht nicht die Ermittlung eines oft nur wenig aussagekräftigen „Gesamt IQ“ im Vordergrund, sondern die differenzierte Feststellung von kognitiven Stärken und Schwächen eines Kindes, aus denen mögliche Kompensationsbereiche abgeleitet und optimale Fördermöglichkeiten und -bedingungen für das Kind individuell erstellt werden können.

Zur Erstellung eines Begabungsprofils wird im Einzeltestverfahren zur Differenzialdiagnose beispielsweise der HAWIK-IV (Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder IV) aber auch das AID II (Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2) herangezogen. Bei älteren SchülerInnen haben sich auch Gruppenverfahren wie beispielsweise der PSB 4-6 bzw. PSB 6-13 (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen bzw. 6. bis 13. Klasse) und der CFT 20R (Grundintelligenztest Skala 2 – Revision) bewährt.

Die hier genannten psychologischen Diagnostika sind wissenschaftliche Verfahren zur Untersuchung der Leistungsdimensionen mit dem Ziel, eine möglichst quantitative Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung zu machen. Ein Test wird hiermit als Messinstrument gesehen, das Prüffaktoren für empirisch abgrenzbare Eigenschaften, Bereitschaften, Fähigkeiten oder Fertigkeiten enthält.

Intelligenztestverfahren zur Anwendung durch Psychologinnen und Psychologen

Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D. & Beauducel, A. (2001). I-S-T 2000 R. Intelligenz-Struktur-Test 2000 R. Göttingen: Hogrefe.

Horn, W., Lukesch, H., Kormann, A. & Mayrhofer, S. (2002). PSB 4–6. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen. Revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.

Horn, W., Lukesch, H., Mayrhofer, S. & Kormann, A. (2004). PSB 6–13. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen. Revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.

Kubinger, K. D. & Wurst, E. (2000). AID 2. Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2. Göttingen: Beltz.

Petermann, F. & Petermann, U. (2007). HAWIK-IV. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV. Übersetzung und Adaption der WISC-IV von David Wechsler. Bern: Hans Huber Verlag.

Weiß R. H. (2008). CFT 20-R mit WS/ZF-R; Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R) Göttingen: Hogrefe.

2.7 Fallgeschichten

Klaus Fandl, Schulpsychologie – Bildungsberatung Burgenland

Lena

Lena wurde dem Schulpsychologischen Dienst im 1. Halbjahr der 2. Klasse (2. Schulstufe) vorgestellt, nachdem die Lese-(Recht)Schreibentwicklung trotz großen Übungsaufwandes der Familie in den Ferien zwischen 1. und 2. Klasse problematisch blieb.

Das Gespräch mit den Eltern war von inzwischen angewachsener Entmutigung über zu geringe Fortschritte geprägt. Vor allem der Vergleich zur Entwicklung der um 2 Jahre älteren Schwester war verunsichernd. Während die Schwester laut Mutter am Ende der ersten Schulstufe einfache Erstleseliteratur gelesen hatte und dabei auch bereits Spaß hatte, dominierte bei der jüngeren Schwester trotz des deutlich erhöhten Übungsaufwandes beim Lesen die Mühe und Anstrengung, Spaß hatte sie dabei kaum.

Die Eltern berichteten keine besonderen Auffälligkeiten in der frühkindlichen Entwicklung, Schwangerschaft und Geburt waren unauffällig. Die allgemeinen Meilensteine der Entwicklung von Grobmotorik, Sprache und anderer Funktionsbereiche wurden innerhalb der alters-typischen Normen durchlaufen. Auch von Seiten des Kindergartens war auf keine relevanten Entwicklungsdefizite aufmerksam gemacht worden. Trotzdem verlief der Lese- und Schreib-erwerb im ersten Schuljahr sehr zäh. Auf Anraten der Lehrerin wurde eine augenärztliche (ev. verdecktes Schielen) und HNO-Abklärung (Hörvermögen) durchgeführt. Beide Untersuchungsergebnisse waren ohne Befund.

Die Lehrerin bestätigt den langsamen und zähen Fortschritt in der Lese-Schreibentwicklung. Lena war alsbald auch wenig motiviert, als sie an sich geringere Lesefertigkeiten als bei KlassenkollegInnen wahrnahm. In Mathematik war ihre Entwicklung vergleichsweise gut, zudem mochte sie das Fach, weil sie hier ihre Schwächen in Deutsch bezüglich ihres Selbstwertgefühls ausgleichen konnte. In den anderen Schulfächern (Sachunterricht, Werken, Turnen usw.) war ihre Leistungsentwicklung völlig unauffällig und altersentsprechend.

Das Zusammenlauten habe sich nur sehr zäh entwickelt, immer war ihre Tendenz auffällig gewesen, Wörter anhand des / der ersten Buchstaben oder des Sinnzusammenhangs zu erraten – diese Lesestrategien sind aber sehr fehleranfällig. Inzwischen kann Lena Zusammenlauten, aber erst viel später als ihre KlassenkameradInnen und die Mühe, die ihr dieser Prozess bereitet, ist immer noch sehr offenkundig. Ihre Leseflüssigkeit ist nach wie vor massiv beeinträchtigt.

Auch Probleme im Schreiben wurden früh offenkundig, und zeigten sich anfänglich in Schwierigkeiten, die Lautdurchgliederung selbst in gut hörbaren Lautfolgen zu schaffen. Diese Schwäche linderte sich zwar im Laufe des Schuljahres, blieb aber mit einer verringerten Auftretenshäufigkeit bestehen. Mit der Zeit wurde auch deutlich, dass Lena sich die richtige Schreibung auch von häufig vorkommenden Wörtern nicht gut merken konnte, daher war ihr Grundwortschatz von sicher beherrschten Schreibungen deutlich kleiner als in dieser Volksschulphase üblich.

Alle seitens der Lehrerin beschriebenen Entwicklungen zeigten sich auch in der schulpsychologischen Abklärung der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten anhand standardisierter diagnostischer Verfahren. Das Lesetempo war stark verlangsamt, der sicher verwendbare Grundwortschatz beim Schreiben war noch gering, Lautdurchgliederungsprobleme kamen inzwischen nur mehr selten vor.

Die Überprüfung der gesamt-kognitiven Entwicklung ergab ein relativ harmonisches Profil mit altersgemäßen Werten in fast allen Teilbereichen. Geringfügige Abweichungen ergaben sich bei „rechnerischem Denken“ (oberer Durchschnittsbereich) und ihrer Fertigkeit verbal-akustische Inhalte im Kurzzeitspeicher zu behalten (Zahlen nachsprechen mit länger werdenden Zahlenreihen), wobei sie mit ihrem Ergebnis noch knapp im unteren Durchschnittsbereich lag. Die Intelligenz war insgesamt altersentsprechend.

Es wurde der Besuch eines Legasthenieförderkurses an der örtlichen Volksschule empfohlen, welcher nach kurzer Wartezeit auch möglich war. Zusätzlich wurde den Eltern für die häusliche Förderung ein Leseprogramm am PC (Scherling, 2005) empfohlen, welches auf die Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit abzielt. Als grober Trainingszeitrahmen wurden 5mal pro Woche jeweils maximal 25min empfohlen.

Vor allem für die Anfangswochen wurde neben dem PC-Programm zusätzliches Lesematerial mit Silbengliederung (Tacke, 1999) empfohlen. Im Legasthenieförderkurs wurde der Schwerpunkt auf die Rechtschreibförderung gelegt. In der ersten Phase dominierten Übungen zum lautorientierten Schreiben, danach Übungen mit einer Rechtschreibkartei, um einen Grundwortschatz aufzubauen, bevor ca. ab Beginn der 3. Schulstufe mit einem strukturierten, regelgeleiteten Programm zur Rechtschreibförderung (Schulte-Körne & Mathwig, 2001) begonnen wurde.

Die Lesefertigkeit entwickelte sich bereits nach einigen Monaten sehr positiv. Die gemessenen Werte im Lesetest verbesserten sich deutlich, der Abstand zum Altersdurchschnitt hatte sich stark verringert. Nach zwei Jahren konsequenten Übens waren die Lesefertigkeiten innerhalb des altersentsprechenden Normbereichs, auch sekundäre Auswirkungen z. B. in Mathematik aufgrund geringen Lernverständnisses bei Textaufgaben usw. waren nicht mehr wahrnehmbar.

Im Rechtschreiben ergaben sich ebenfalls spürbare und gut messbare Verbesserungen, eine völlig unauffällige und altersgemäße Rechtschreibfertigkeit konnte aber trotz intensiver Förderung über 2 ½ Jahre nicht ganz erreicht werden. Die massiven Rechtschreibprobleme zu Beginn der Förderung milderten sich zu deutlich leichteren Rechtschreibproblemen ab. Durch die intensive Förderarbeit der Eltern, im Legasthenieförderkurs, der Klassenlehrerin und natürlich der – nach ansteigenden Erfolgen – motivierten Arbeit von Lena, entwickelte sich eine Schullaufbahn, in welcher ihre Legasthenie zwar über eine leichte Rechtschreibschwäche in die Deutschnote einfluss, aber die anfängliche massive Lese-Rechtschreibschwäche zu keiner unüberwindbaren Hürde werden ließ. Lena besucht inzwischen eine technische Fachschule.

Peter

Peter wurde dem Schulpsychologischen Dienst im Dezember der 4. Schulstufe vorgestellt. Die Fragestellung bezog sich primär auf deutliche Defizite in Deutsch.

Laut Gespräch mit der Mutter waren keine Lernstörungen in der Familiengeschichte bekannt. Die Schwangerschaft war unauffällig, auch seine Geburt und die frühkindliche Entwicklung waren, abgesehen von den üblichen Kinderkrankheiten, unproblematisch. Peter war mit 14 Monaten gelaufen, ca. mit 2 Jahren sauber geworden, die Sprachentwicklung war, in den Augen der Eltern, genauso altersentsprechend verlaufen wie alle anderen Entwicklungsbereiche. Im Kindergarten war er dann aber auffällig passiv, er konnte auch nicht sehr ausdauernd spielen und die Kindergärtnerinnen äußerten erstmals einen Verdacht auf allgemeine Entwicklungsdefizite.

Im Verlauf des ersten Schuljahres bestätigte sich dann dieser Eindruck. Peter hatte Probleme beim Erlernen und Behalten von Buchstaben und Ziffern, beim Zusammenlauten und in der Konzentrationsfähigkeit. Eine mehrfach von Schulseite überlegte Rückstufung / Klassenwiederholung wurde zu diesem Zeitpunkt von den Eltern vehement abgelehnt. Hierbei beriefen sie sich in den Gesprächen auch oft auf Klassenaufstiegsempfehlungen von außerschulischen Stellen, die sie in den ersten drei Schuljahren aufgesucht hatten. Peter war in den drei Schuljahren von mehreren Förderungsanbietern diagnostiziert und zum Teil auch behandelt worden: von einer Kinesiologin, einer Ergotherapeutin und einer Wahrnehmungstrainerin. Die von der Mutter mitgebrachten Befunde waren teilweise durch widersprüchliche Untersuchungsergebnisse auffällig. So wurden z. B. die Aufmerksamkeit, die visuell-räumliche und die sprachliche Wahrnehmung recht unterschiedlich dargestellt. Die intensive außerschulische Förderung / Begleitung war auch der Grund für die recht späte Vorstellung beim Schulpsychologischen Dienst, weil die Eltern verständlicherweise zu den vielen Terminen der letzten Jahre keine zusätzlichen Untersuchungskontakte wollten. Als sich allerdings trotz Zusatzförderung kaum Verbesserungen, sondern sogar eher eine Verschärfung der auffälligen Lernsituation abzeichnete, wurde der Kontakt zur Schulpsychologie hergestellt.

Die Lehrerin schilderte, dass im Laufe der letzten Schuljahre eine breite Schulleistungsschwäche offenkundig geworden sei, die zwar in erster Linie die Lese-Rechtschreibentwicklung betreffe, die sich aber auch in zunehmender Überforderung im Fach Mathematik zeige. In der Klasse war er recht gut integriert.

Auch im Rahmen der schulpsychologischen Diagnose war Peter freundlich und gut zugänglich. Sowohl die Überprüfung der gesamt-kognitiven Entwicklung als auch die standardisierte Abklärung der Schulleistungen ergab ein recht gut zur problematischen Schulentwicklung passendes Bild. Die kognitive Entwicklung lag durchwegs unter den für Peters Altersgruppe zu erwartenden Leistungen. Die mathematische Kompetenz, aber auch – ganz besonders – die Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben waren von Defiziten geprägt. In Mathematik waren Probleme bei Divisionen besonders auffällig, beim Kopfrechnen griff Peter gelegentlich noch auf zählendes Rechnen zurück. Die Entschlüsselung von Sachrechnungen war teilweise schwierig, wobei hier sicher auch die massiven Defizite im Lesen eine Rolle spielten. Die Lese- und Rechtschreibentwicklung stellte innerhalb Peters insgesamt nicht altersgemäß entwickeltem Leistungsprofil ein besonders auffälliges Problem dar: lautierendes Lesen war möglich, aber nur bei massiv verlangsamtem Lesetempo (Prozentrang von 1–5 beim Lesetempo, Lesefehler nicht auffällig erhöht). Die Rechtschreibleistung war von einer Häufung von orthographischen Fehlern ($PR < 1$) geprägt, Fehler im lautorientierten Schreiben machte Peter aber nicht.

Die Fragestellung von Eltern und Schule bezog sich, neben dem Lese-Rechtschreibproblem, auch auf eine eventuelle Klassenwiederholung, zudem auch Peters körperliche Entwicklung von leichten Defiziten geprägt war. Er war in der Klasse als Augustgeborener auch der Jüngste. Nachdem die Defizite mehrere Teilbereiche (Deutsch, Mathematik, allgemeine Belastbarkeit) betrafen, wurde unabhängig von der LRS-Förderung eine Klassenwiederholung empfohlen.

Es wurde auch der Besuch eines an der Nachbarschule angebotenen Legasthenieförderkurses empfohlen, wo parallel zum Kursbesuch auch Richtlinien für eine Förderung im häuslichen Milieu gegeben wurden. Hierbei wurde primär mit dem morphemunterstützten Grundwortschatzsegmentierungstraining „Morpheus“ (Kargl & Purgstaller, 2010) gearbeitet. Teile der Übungen aus diesem Übungsprogramm wurden auch zu Hause bearbeitet. Passende Leseliteraturempfehlungen mit einem Übungszeitraster wurden ebenso fortlaufend gegeben. Der Legasthenieförderkurs wurde knapp zwei Jahre besucht. Nach dem Wiederholungsjahr, in welchem er in allen auffälligen Schulleistungsbereichen deutliche Fortschritte gemacht hatte, wechselte Peter an die örtliche Hauptschule, welche er ohne gröbere Probleme, auch nicht in Deutsch, absolvierte. Während dieser Zeit wurden durchgängig konkrete Förderempfehlungen für zu Hause weitergegeben.

Die fördernde Familie, die Klassenwiederholung (Aufholjahr), die engagierte Arbeit der Schule und natürlich die motivierte Arbeit von Peter, ermöglichten eine gute und positive Schullaufbahn. Nach Abschluss der polytechnischen Schule begann Peter eine Lehre in einem Spenglerei-Betrieb, in welchem er zuvor geschnuppert hatte.

Literatur

Scherling, C. (2005). Lesikus: Grundkurs-Lesetechnik 1 – Trainingsprogramm für lese-schwache Kinder (CD-Rom). Salzburg: Lesikus Verlag.

Tacke, G. (1999). Flüssig lesen lernen: Elternband. Donauwörth: Auer.

Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2010). Marburger Rechtschreibtraining: Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum: Dr. Dieter Winkler.

Kargl, R. & Purgstaller, C. (2010). Morpheus: Morphemunterstütztes Grundwortschatz-Segmentierungstraining. Göttingen: Hogrefe.

3 LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung

3.1 Qualitätsstandards des Lese-Rechtschreibunterrichts und der LRS-Förderung

Die kompetente Umsetzung der komplexen Aufgaben im allgemeinen Lese-/Rechtschreibunterricht und der LRS-Förderung erfordert eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Rahmen einer umfassenden Ausbildung und beständigen Weiterbildung. Um Schüler/innen in ihrem Leseerwerb kompetent begleiten und differenziert unterstützen zu können, müssen Lehrpersonen über eine ganze Reihe von Kompetenzen und Kenntnissen verfügen (linguistische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Modelle und Erkenntnisse der kognitiven Lesepsychologie, Modelle und Methoden der Lesedidaktik, Lesemotivation und Auswahl von geeignetem Lesematerial, Implikationen des Unterrichtsprinzips Leseerziehung).

Die hohe Prävalenz der LRS macht es weiters erforderlich, dass Lehrkräfte mit diesen Schwierigkeiten vertraut sind und über Kenntnisse über die typischen Symptome, Entwicklungsverläufe und Einflussfaktoren verfügen. Sie müssen in der Lage sein, LRS auf Basis von gängigen Screeningverfahren und der eigenen Beobachtung frühzeitig zu erkennen, SchülerInnen mit LRS im Rahmen des allgemeinen Unterrichts geeignet zu unterstützen und ggf. weitere Fördermaßnahmen in die Wege zu leiten. Lehrkräfte sind zumeist auch die ersten Ansprechpersonen für ratsuchende Eltern und sollten daher grundlegende Informationen über die wissenschaftliche fundierte LRS-Förderung vermitteln können.

Lehrkräfte, die spezielle Fördermaßnahmen bei LRS durchführen, sollen darüber hinaus mit den aktuellen Kenntnissen der LRS-Forschung vertraut sein. Sie benötigen sichere Kompetenzen in pädagogischer Diagnostik der Lese- und Rechtschreibleistungen. Sie müssen in der Lage sein, individuelle Förderpläne zu erstellen und geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen und umzusetzen.

Im nachstehenden Rahmencurriculum ist im Detail dargestellt, welche Kompetenzen in einschlägigen Ausbildungen vermittelt werden sollen.

3.2 Rahmencurriculum LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie in besonderen schulischen Fördermaßnahmen

Zielgruppe dieses Curriculum sind höhersemestrige Lehramtsstudierende sowie PädagogInnen mit Unterrichtserfahrung, die Förderung von SchülerInnen mit Lese- / Rechtschreibschwierigkeiten im Rahmen des allgemeinen Unterrichts oder im Rahmen spezieller Förderangebote durchführen.

Ausbildungsinhalte

Die Ausbildung besteht aus einem theoretischen, einem praktischen Teil und aus einem umfangreichen eigenständigen Literaturstudium.

Für Lehrkräfte, die spezielle LRS-Förderstunden abhalten sollen, besteht der theoretische Teil aus Kontaktzeiten im Umfang von mindestens 6 ECTS-Punkten (150 Stunden oder 200 Einheiten à 45 min) sowie einem ergänzenden eigenständigen Literaturstudium im Umfang von 3 ECTS-Punkten (75 Stunden).

Der praktische Teil umfasst ebenfalls 150 Stunden (6 ECTS-Punkte). Die theoretische Ausbildung soll durch das Arbeiten an konkreten Fällen mit Verlaufsdokumentation von mindestens 2 durch Supervision/Intervision begleiteten Fällen ergänzt werden.

Für Lehrkräfte, die LRS-Förderung im Rahmen eines differenzierten allgemeinen Unterrichts umsetzen, kann der Ausbildungsumfang um 30% auf insgesamt 10 ECTS-Punkte (250 Stunden) reduziert werden. In den nachfolgenden Inhalten der theoretischen Ausbildung sind jene Teile gekennzeichnet, die ggf. unterbleiben können.

Die Schwerpunkte des theoretischen Teils beschäftigen sich mit den Grundlagen des Schriftspracherwerbs, den Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, den gesetzlichen Grundlagen, der Förderdiagnostik und evidenzbasierten Förderprogrammen.

1. Schriftspracherwerb

1.1. Grundbegriffe der Lingusitik	<ul style="list-style-type: none">– Phonetik, Phonologie, Semantik-Lexikon, Syntax-Morphologie, Graphematik, phonologische Bewusstheit– Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache– Sprachentwicklung
1.2. Grundlagen von Schriftsystemen	<ul style="list-style-type: none">– Abriss der Entwicklungsgeschichte der Schrift– Grundprinzipien der deutschen Orthographie (phonematisch, morphematisch, semantisch, grammatisch, historisch, graphisch-formal– Konsistenz der Graphem-Phonem und der Phonem-Graphem-Korrespondenzen– Einblick in andere orthographische Systeme (v. a. Englisch als typische erste Fremdsprache und Schriften typischer Migrationsgruppen wie Türkisch, BKS)– und andere Arten von Schrift (z. B. Arabisch, Chinesisch, indische Alphasyllabare)
1.3. Psychologisch-pädagogische Modelle des Schriftspracherwerbs	<ul style="list-style-type: none">– Dual-Route-Modell nach Coltheart / Dual-Route-Cascaded Model– Phasen- / Stufenmodelle: z. B. Modell von Frith, Günther, Ehri, Naegele / Valtin, Scheerer-Neumann– Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera et al. (2010) <p>Modelle des Leseverständnisses:</p> <ul style="list-style-type: none">– Teilkompetenzen des Leseverständnisses nach PISA und PIRLS– Komponenten des Leseverständnisses nach Perfetti (1999) <p>Heranführung an aktuelle empirische Studien zum Schriftspracherwerb (auch englischsprachig publizierte Arbeiten)</p>
1.4. Didaktik des Schriftspracherwerbs	<p>Kenntnisse über und kritische Reflexion von didaktischen Konzepten für</p> <ul style="list-style-type: none">– den (Erst)unterricht im Lesen und Schreiben (z. B. Sprach-erfahrungsansatz, Lesen- und Schreibenlernen nach Maria Montessori, Lesen durch Schreiben nach Reichen, Fröhler (Lilos Lesewelt)– das Leseverständnis (z. B. reciprocal teaching nach Palincsar & Brown, 1984)

Gesamtanteil ca. 15%

2. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

2.1. Typische Symptomatik	<ul style="list-style-type: none">- Erwerb der Buchstabe- / Lautzuordnungen- Lesegenauigkeit- Leseflüssigkeit- Leseverständnis- Latorientiertes Schreiben vs. Rechtschreiben- Dissoziationen von Defiziten im Lesen vs. Rechtschreiben- Auseinandersetzung mit ausgewählten aktuellen deutsch- und englischsprachigen empirischen Studien
2.2. Komorbide Störungen	<ul style="list-style-type: none">- Sprachstörungen- Rechenstörungen- Aufmerksamkeits-Defizits-(Hyperaktivitäts)-Störung- Störungen des Sozialverhaltens- Emotionale Störungen- (Grapho-)Motorische Störungen
2.3. Assoziierte kognitive und neurobiologische Auffälligkeiten	<p>Kenntnisse und kritische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu</p> <ul style="list-style-type: none">- Akustischer und sprachlicher Informationsverarbeitung, insbesondere Phonologie- Visueller Informationsverarbeitung- Implikationen typischer genetischer und neurofunktionaler Auffälligkeiten für Diagnostik und Förderung <p>Grundlagen der Forschung: Typische Forschungsdesigns und häufige methodische Schwächen (Mittelwertsunterschied bzw. korrelativer Zusammenhang \neq Kausalität) der Forschungsliteratur (exemplarische Diskussion aktueller Studien)</p>
2.4. Auswirkungen auf Entwicklung und Lebenslauf	<p>sozial-emotionale Entwicklung, Familie, Schullaufbahn und Ausbildung sowie Berufsleben:</p> <ul style="list-style-type: none">- Verlauf und Prognose- Familiäre Belastungen- Auswirkung auf schulisches Lernen und Lernprozesse (z. B. Arbeits- und Lerntempo, Mathematik, Sachfächer, Fremdsprachen, Prüfungen und Leistungsmessung, Schultyp, Klassenstufe und Altersabhängigkeiten ...)- Auswirkung auf Arbeitsverhalten und Motivation- Reaktive Störungen (z. B. Schulangst, Selbstwertproblematik)- Beeinträchtigungen der Schullaufbahn- Einschränkungen in Ausbildung und Beruf
2.5. LRS bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch	<ul style="list-style-type: none">- Sprachstandserhebung- Möglichkeiten und Probleme der Diagnostik- Berücksichtigung der Erstsprache
Gesamtanteil ca. 20%	

3. Formale Rahmenbedingungen

3.1. Gesetzliche Grundlagen und Hilfestellungen	<ul style="list-style-type: none">– relevante Schulgesetze– Einschlägige Erlässe und Rundschreiben der Länder– Leistungsbeurteilungsverordnung– Lehrpläne und Bildungsstandards– Möglichkeiten der inneren Differenzierung des allgemeinen Unterrichts– Förderunterricht
3.2. Netzwerkmanagement	<p>Zusammenarbeit mit</p> <ul style="list-style-type: none">– Schule / Lehrerinformation– Elternhaus– SprachheillehrerInnen– BeratungslehrerInnen / SPZ– Schulpsychologie– Außerschulischen Kontaktpartnern

Gesamtanteil ca. 5 %

4. Förderdiagnostik

4.1. Lesescreenings	<ul style="list-style-type: none">– Einarbeitung in Durchführung und Auswertung gängiger Screeningverfahren für die Durchführung mit der gesamten Klasse (z.B. Salzburger Lesescreening, Würzburger Leise-Lese-Probe, Stolperwörtertest, ELFE)– Methodische Grundlagen: Adäquater Umgang mit Testmaterialien (keine Verwendung als Übungsmaterial!)
4.2. Grundlagen der Leistungsdiagnostik*	<ul style="list-style-type: none">– Grundbegriffe der Testentwicklung– Testgütekriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität)– Grundlagen der Normierung (Aktualität, Repräsentativität und Größe der Normierungsstichprobe)– Wichtige Testkennwerte und ihre Interpretation (Prozentrang, t-Wert, Lesequotient, Konfidenzintervall)
4.3. Testverfahren*	<p>Kritische Sichtung sowie Einarbeitung in Durchführung und Auswertung gängiger Testverfahren zur Lese-Rechtschreibdiagnostik</p> <p>Standardisierte Tests:</p> <p>Lesen:</p> <ul style="list-style-type: none">– Individuelle Durchführung: z. B. SLRTII– Rechtschreiben (z. B. LBT, DERET, DRT , HSP, WRT)– Nicht-standardisierte Verfahren, z. B. Salzburger Lese-Rechtschreibprobe
4.4. Differenzierte Förderdiagnostik*	<ul style="list-style-type: none">– Umfassende Kenntnisse der Richtlinien für die Förderdiagnostik– Erstellung von Förderplänen– Verlaufsdiagnostik

Gesamtanteil ca. 25 %

5. Förderung

5.1. Evidenzbasierte Förderprogramme	Sichtung von und Einarbeitung in evidenzbasierte Förderprogramme und -komponenten (vgl. Huemer, Pointner, & Landerl, 2010) zu <ul style="list-style-type: none">– Phonologischer Bewusstheit– Buchstaben-Lautzuordnungen– Lesegenauigkeit– Leseflüssigkeit– Lautorientiertes Schreiben– Orthographisches Schreiben
5.2. Förderevaluation	<ul style="list-style-type: none">– Grundkenntnisse der Methoden der Evaluationsforschung (Vor-test- Nachtest-Design, Arten von Kontrollgruppen, Effektstärken, randomisierte Stichproben, Programmtreue)– Kritische Beschäftigung mit aktuellen Studien zur Förderevaluation– (auch englischsprachig)
5.3. Andere Förderprogramme	<ul style="list-style-type: none">– Kritische Beschäftigung mit nicht evaluierten Förderansätzen (z.B. Funktionstrainings, Kinesiologie)
5.4. Tutoring-Systeme	Kenntnisse zur Anleitung von Eltern, Lesepartnern oder Lesepaten als Lese-Tutoren (Auswahl von Lesematerial, zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten, angepasstes Tempo beim Vorlesen, abwechselndes Vorlesen, geeignetes Korrekturverhalten etc.)
5.5. Lernpsychologische Ansätze*	<ul style="list-style-type: none">– Aufbau von Arbeitsverhalten, Problemlösestrategien, Motivation, Konzentration, Aufmerksamkeitssteuerung– Zielvereinbarungen– Sinnvoller Einsatz von Tokensystemen
Gesamtanteil ca. 35%	

* Speziell für LRS-LehrerInnen – kann bei Lehrkräften, die den allgemeinen Unterricht durchführen, unterbleiben

Literaturstudien

Der theoretische Teil wird ergänzt durch ein umfangreiches eigenständiges **Literaturstudium** (vorgegebene Pflichtlektüre). Die Literaturliste wird beständig aktualisiert.

Vorschläge für einführende Literatur

Huemer, S., Pointner, A. & Landerl, K. (2010). Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht im Auftrag des BMUKK. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/evidenzbas_LRS.pdf

Küspert, P. (2005). Neue Strategien gegen Legasthenie: Lese- und Rechtschreib-Schwäche: Erkennen, Vorbeugen, Behandeln. Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Düsseldorf: Oberstebrink / Eltern-Bibliothek.

Landerl, K. (2009). Lese- / Rechtschreibstörung. In: J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band e: Störungen im Kindes- und Jugendalter (S. 395–410). Berlin: Springer Verlag.

Landerl, K. (2008). Schriftspracherwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie (S.577–586). Göttingen: Hogrefe.

Marx, P. (2007). Lese- und Rechtschreiberwerb: Standardwissen Lehramt. Paderborn: Schöningh.

Schulte-Körne, G. (2009). Ratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen. Richtig reagieren. Gezielt behandeln. München: Knaur.

von Suchodoletz, W. (2006). Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Vorschläge für vertiefende Literatur

Ise, E., Engel, R.R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122–136.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Legasthenie – LRS (3. aktualisierte Auflage). München: Reinhardt Verlag.

Landerl, K. & Kronbichler, M. (2007). Neurokognitive Leseverarbeitung. In: L. Kaufmann, H.C. Nürk, K. Konrad & K. Willmes (Hrsg.), *Kognitive Entwicklungsneuropsychologie* (S.362–382). Göttingen: Hogrefe.

Snowling, M.J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1–23.

4 Leistungsbeurteilung

4.1 Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche

4.1.1 Für die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (abgekürzt LRS) sind die gesetzlichen Bestimmungen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung anzuwenden (siehe Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986, §§18, 20, 38 und Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 24. Juni 1974, BGBl. Nr. 371 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung jeweils in der geltenden Fassung).

4.1.2 Die besondere Berücksichtigung der LRS ergibt sich durch eine intensive Ausschöpfung der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Unter störungsbezogener Ausschöpfung wird hier verstanden, dass nach Möglichkeit jene Quellen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung besonders herangezogen werden, die von der LRS nicht betroffen sind; weiters, dass insbesondere auch die vorgesehenen Möglichkeiten der persönlichen Stützung ausgenutzt werden.

Die Ausschöpfung der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung besteht daher in:

- Ermutigung und Motivation;
- hilfreichen Rückmeldungen über den Leistungsstand, die Art der Fehler, Hilfen zur Vermeidung der Fehler, die erreichten Ziele, die noch nicht erreichten Ziele und der Weg dahin etc.;
- Beratung / Information der Eltern und der Schülerin / des Schülers über die Verbesserung der Leistung durch Schullaufbahnentscheidungen bzw. durch Förderüberlegungen;
- Berücksichtigung aller Leistungsfeststellungs-Quellen, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit LRS, bei denen keine schriftliche Leistung notwendig ist, d. h. mündliche, praktische und grafische Formen sowie die Mitarbeit.
- Wenn aber schriftliche Leistungsfeststellung, dann: Einbeziehung aller Kriterien der Beurteilung schriftlicher Leistungen, d. h. neben der Schreibrichtigkeit auch Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit;

- hinsichtlich der Schreibrichtigkeit ist bei Schülerinnen und Schülern mit LRS von besonderer Wichtigkeit, zusammenhängende Fehler (akustische Verwechslungen, optische Verwechslungen etc.) und nicht zusammenhängende Fehler zu unterscheiden: In einer schriftlichen Leistungsfeststellung sollen zusammenhängende Fehler, die als ein Fehlertyp aufgefasst werden können, jeweils als ein Fehler beurteilt werden.
- Einbau von Übungsmöglichkeiten, Berücksichtigung von stressreduzierenden Bedingungen.

Zur Thematik „Leistungsbeurteilung bei Lese- / Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie“ gibt es einen Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Rundschreiben Nr. 32/2001, GZ 36.200/38-SL V/2001). Er ist als Download unter <http://www.schulpsychologie.at/lrs> verfügbar.

Aktuelle Informationen

Für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung in AHS und BHS gibt es völlig neue Beurteilungsraster. Diese stellen sicher, dass aus schlechten Leistungen im Bereich der formalen Schreibrichtigkeit (also insbesondere der Rechtschreibung) allein, sich nicht zwingend eine negative Leistungsbeurteilung ergibt. Siehe auch <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/leistungsbeurteilung>

Aktuelle Informationen, bundesländerspezifische Erlässe, Broschüren und Materialien stehen im Internet unter der Adresse www.schulpsychologie.at/lrs zur Verfügung.

5 Hinweise für Eltern

5.1 Unterstützung für Eltern und Kinder zu Hause

Christian Katzbeck, Schulpsychologie – Bildungsberatung Niederösterreich

Die Probleme eines Kindes mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) offenbaren sich nicht nur in der Schule sondern auch zu Hause beim Hausübung machen, beim Lernen und anderen alltagspraktischen Tätigkeiten. Hausübungen nehmen bei Kindern mit LRS oft sehr viel mehr Zeit in Anspruch und sind fehlerbesetzter als bei anderen Kindern. Hinzu kommt der aus großer Sorge um die Bildungschancen des Kindes gut gemeinte Versuch vieler Eltern, die Defizite durch zusätzliches, im Ausmaß unangemessenes Üben in den Griff zu bekommen. Die Motivation der Kinder für diese Übungen ist oft enden wollend, da es viele andere interessante Dinge zu tun gibt und man ohnehin schon viel Zeit mit schulischen Tätigkeiten verbracht hat. Aber es sollte auch eine andere, motivationswirksame Dimension beachtet werden, nämlich die des Selbstkonzeptes. Jedes Kind kommt mit der Erwartung in die Schule, Lesen und Schreiben erlernen zu können. Kinder mit Problemen im Schriftspracherwerb werden oftmals sehr enttäuscht, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl sinken, die Angst zu versagen nimmt zu. Mit anderen Worten könnte man auch sagen: Wer tut schon gerne was er nicht gut kann? Die Folge dieser Situation ist eine erhöhte Stressbelastung der Kinder und Eltern.

Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben nur durch Schreiben. Hinzukommt, dass LRS im Allgemeinen eine länger dauernde Förderung erfordert. Das bedeutet, dass man im Sinne der Motivation des Kindes und der eigenen Psychohygiene als Elternteil so gut wie möglich versuchen sollte, die häusliche, schulbezogene Arbeitszeit effizient zu nützen. Als positiv zu bewerten ist, dass viele Autoren von Lese- und Rechtschreibprogrammen bemüht sind, die Übungen interessant und ansprechend zu gestalten. Das bewirkt in vielen Fällen eine größere Freude an den Übungen und mehr Erfolgserlebnisse.

Tipps für die Förderung zu Hause

1. Sollten Sie die Vermutung haben, dass Ihr Kind eine LRS hat, wenden Sie sich zunächst an die Lehrkraft Ihres Kindes und bitten Sie um eine Abklärung anhand der unter 2.4 dargestellten förderdiagnostischen Richtlinien. LRS wächst sich nicht aus, sondern bleibt ohne geeignete Betreuung bestehen.

2. Ist Ihr Kind in ein schulisches oder außerschulisches Lese-Rechtschreib-Training eingebunden, sollte die häusliche Förderung mit der betreuenden Person abgestimmt werden.
3. Macht Ihr Kind bei der Hausübung sehr viele Rechtschreibfehler, sollte es nicht alle Fehler verbessern müssen. Besser ist es, an Fehlerschwerpunkten zu arbeiten. Ist die Anzahl der zu korrigierenden Wörter gering, ist eine fokussierte Aufmerksamkeit des Kindes zu erwarten. Ausnahme ist, wenn Ihr Kind von sich aus alles verbessern möchte. In jedem Fall sollte dieses Vorgehen mit der Lehrkraft Ihres Kindes abgesprochen werden.
4. Eine LRS in der Muttersprache zeigt sich auch oft beim Erwerb der Schrift-Fremdsprache, z. B. in Englisch. Auch hier sollte man beim Korrigieren Fehlerschwerpunkte setzen.
5. Um Fortschritte zu erzielen ist regelmäßiges und kontinuierliches Üben über einen längeren Zeitraum erforderlich. Wichtig ist es, das Kind nicht zu überfordern und die täglichen Übungseinheiten relativ kurz zu halten (ca. 20 min). Wenn Ihr Kind durch Hausübung und zusätzliches Üben überlastet ist, kann es sinnvoll sein, mit der Lehrkraft Ihres Kindes darüber zu sprechen, ob es anstatt einer regulären Hausübung die spezifischen LRS-Übungen machen kann.
6. Auch gut aufbereitete LRS-Förderprogramme, sei es in Form von Papier-Bleistift-Übungen oder PC-Programmen, erfordern die Unterstützung informierter Erwachsener. Insbesondere für Kinder im Volksschulalter ist die persönliche Unterstützung zur korrekten Durchführung der Übungen erforderlich – sie sollten nicht alleine üben.
7. Lassen Sie sich beraten, welche Programme den Kriterien der evidenzbasierten Förderung (siehe 1.7.) entsprechen.
8. Kommt Ihr Kind mit vielen Fehlern in Diktaten und Schularbeiten nach Hause, benötigt es wahrscheinlich Trost und Ermunterung. Machen Sie sich gemeinsam mit Ihrem Kind auf die Suche nach den richtigen Wörtern und versuchen Sie dadurch wieder eine optimistische Sichtweise gemeinsam mit Ihrem Kind zu entwickeln. In unserer Kultur wiegen Fehler leider unverhältnismäßig viel gegenüber dem Richtigen – dem gilt es gegenzusteuern.
9. Wenn bei Ihrem Kind die Lesefertigkeit und die Rechtschreibfertigkeit beeinträchtigt ist, beachten Sie bitte Folgendes: Die essentielle Voraussetzung für den Erwerb weiterer Fähigkeiten und das Aneignen von Wissen ist die Lesefertigkeit, daher sollte der Leseförderung grundsätzlich der Vorrang eingeräumt werden.

Orthografisch korrektes Schreiben ist ebenfalls wichtig, aber der Lesekompetenz unterzuordnen. Rechtschreibschwierigkeiten lassen sich im Erwachsenenalltag leichter kompensieren, weil in unserer Zeit das Verfassen von Texten häufig mit dem PC erfolgt und dadurch Korrekturhilfen zur Verfügung stehen.

10. Zehn Minuten tägliches lautes Lesen ist ein guter Richtwert, um Fortschritte erzielen zu können. Dazu gehört auch, dass man das Kind vorsichtig korrigiert wenn Lesefehler auftreten. Motivierender ist es manchmal, wenn Sie sich mit Ihrem Kind beim Vorlesen abwechseln. So können Sie größere Abschnitte übernehmen (z. B. eine Seite) und Ihr Kind liest z. B. immer „nur“ zwei Sätze.
11. Eine deutliche Leseschwäche hat weitreichende Auswirkungen auf das Lernen in der Sekundarstufe. Die Kinder benötigen viel mehr Zeit, um Informationen aus dem Lernstoff zu erlangen. Sie benötigen in der Regel viel Unterstützung beim Aufbereiten des Stoffs und Hinweise auf die wesentlichen inhaltlichen Aspekte. Auch in Mathematik haben leseschwache Kinder bei den Textbeispielen oftmals Probleme, weil sie einfach länger brauchen um die Angaben zu lesen und die notwendige Information herauszuarbeiten.
12. Die Mitschriften von Kindern mit einer deutlichen Rechtschreibschwäche sind oft für ein effektives Lernen unbrauchbar. Hier benötigt Ihr Kind eventuell Unterstützung beim Organisieren bzw. Kopieren lesbarer Unterlagen von SchulkollegInnen. Das Verfassen von Aufsätzen ist eine recht komplexe Tätigkeit. Die Kinder müssen auf den Inhalt, die Textstruktur, die Grammatik und natürlich auf die Rechtschreibung achten. Eine gute Geschichte soll spannend geschrieben sein, einen Höhepunkt aufweisen und variable Satzanfänge beinhalten. Für das leserechtschreibschwache Kind ist das Aufsatzschreiben eine besondere Herausforderung. Hier kann es hilfreich sein, das Kind beim Schreiben von Aufsätzen zunächst vom Stress des Richtig-Schreiben-Müssens zu entlasten. Dies erreicht man, indem das Kind den Aufsatz nicht selbst schreiben muss, sondern den Text jemandem diktiert oder es auf ein Aufnahmegerät sprechen lässt. Erst in einem zweiten Arbeitsschritt wird die Aufnahme transkribiert und gemeinsam mit dem Kind überarbeitet.
13. Die Übungen sind für Kinder mit LRS nicht immer von sich aus motivierend und interessant. Grundsätzlich sollte daher mit viel Lob und positiver Verstärkung gearbeitet werden. Wenn das nicht reicht, kann es helfen einen Punkteplan einzuführen auf dem Ihr Kind eintragen kann (z. B. mit Klebepunkten etc.), falls es die Übungen ordentlich durchgeführt hat. Diese Punkte sollte es dann gegen kleine Geschenke oder gemeinsame Unternehmungen eintauschen können.

14. Die LRS und die damit verbundenen Lernschwierigkeiten können das Selbstwertgefühl des betroffenen Kindes verringern. Daher findet man bei Kindern mit LRS oft zusätzliche Beeinträchtigungen wie Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrationsprobleme und emotionale Schwierigkeiten. Umso wichtiger ist es, das Selbstwertgefühl durch eine gute Beziehung zum Kind zu fördern. Auch der Entwicklung von Stärken sollte genug Zeit eingeräumt werden.

15. Häusliches Üben muss nicht immer von Mutter / Vater umgesetzt werden. Vielleicht gibt es auch andere Verwandte (z. B. Geschwister), Freunde und Bekannte, die hier unterstützen können.

Weiterführende Informationen erhalten Sie an den schulpsychologischen Beratungsstellen. Die Adressen finden Sie unter www.schulpsychologie.at

5.2 Qualitätskriterien für außerschulische Förderangebote

Friedrich Ebensperger, Schulpsychologie-Bildungsberatung Steiermark

Eine Checkliste als Entscheidungshilfe

Eine seriöse LRS-Förderung kann man an folgenden Merkmalen erkennen:

16. Eine vorangehende ausführliche Abklärung

- Wird eine ausführliche Untersuchung der Lese-Rechtschreibleistung und der kognitiven Entwicklung des Kindes angeboten?
- Werden standardisierte Diagnoseverfahren angewendet?
- Werden Informationen über die schulische Situation (z. B. informelle Schul- und Klassennormen) und die Sichtweise der Klassenlehrerin / des Klassenlehrers eingeholt und berücksichtigt? Findet ein regelmäßiger Austausch zwischen der außerschulischen Einrichtung und der Klassenlehrerin / dem Klassenlehrer statt?

17. Das Erklärungsmodell für die Lese- / Rechtschreibprobleme

- Wie wird der Begriff „Legasthenie“ erklärt?
Neuere Erklärungsansätze gehen davon aus, dass die Lese- und Schreibkompetenz auf sprachlichen und insbesondere schriftsprachlichen Vorerfahrungen aufbaut (siehe Abschnitt Teilkompetenzen des Lesens und (Recht)schreibens). Modelle des Schriftspracherwerbs, welche die Schwierigkeiten in der Rechtschreibung durch mangelhafte Ausbildung von Teilleistungen (z. B. auditive Differenzierung, räumliche Orientierung, Serialität oder „legasthenietypische“ Fehler etc.) erklären, entsprechen nicht dem wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisstand.
- Welchen Stellenwert hat die Lesekompetenz im Rahmen der Förderung?
Lesekompetenz ist eine zentrale Kulturtechnik. Ist diese eingeschränkt, so ist der Zugang zum lebenslangen Lernen erschwert. Probleme im Rechtschreiben können im Erwachsenenalter gut kompensiert werden
- Werden Grundfertigkeiten des Leselernprozesses benannt und berücksichtigt?
Wichtige Bausteine des Leselernprozesses sind etwa Silbengliederung, Lautbewusstheit, Laut-Buchstabenzuordnung

18. Transparenz der Fördermethoden für Eltern

- Welche Förderprogramme werden eingesetzt?
Eine Zusammenstellung evidenzbasierter Förderansätze und -materialien, deren Wirksamkeit in wissenschaftlichen Studien belegt werden konnte, finden Sie unter http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf.

- Ist das Lesen und das Schreiben Schwerpunkt der LRS-Förderung?
Die Arbeit mit schriftlichem Material und die Orientierung der Übungsangebote am Kenntnisstand (laufende Kontrolle und Rückmeldung) bzw. an den Lern- und Verschriftungsstrategien der Schülerinnen und Schüler stellt eine wichtige Grundlage einer guten LRS-Förderung dar. Auch für das Lesen gilt, dass möglichst oft mit schriftlichem und sinnhaftem Material gearbeitet werden soll. Ergänzend können Übungen zur Lautbewusstheit, Reime, Textverständnis etc. zum Einsatz kommen.
Die Wirksamkeit isolierter Wahrnehmungstrainings oder schriftferner Gedächtnis- bzw. Konzentrationstrainings ist wissenschaftlich nicht belegt.

19. Eine realistische Planung der Förderung (Zeitfenster)

- Auf welchen Zeitraum wird die Förderung angelegt?
„Schnellheilungsversprechen“ sind mit Vorsicht zu betrachten. Je nach Schwere der Symptomatik dauern LRS-Förderungen mehrere Monate bzw. Jahre.
- In welchen Abständen finden die Sitzungen statt?
Idealerweise findet 1–2 x wöchentlich eine Förderstunde statt.
- Was muss zu Hause gemacht werden, wer soll das Kind beim Lernen daheim unterstützen?
Es ist wichtig, das Kind nicht zu überfordern und die täglichen Übungseinheiten auf max. 20 Minuten zu beschränken. Die Förderperson sollte in der Lage sein, die Motivationslage dauerhaft aufrecht zu erhalten.

20. Überprüfung des Fortschrittes (Verlaufsdagnostik)

- Werden kurzfristige Ziele (1–3 Monate) gesetzt und Leistungsfortschritte gezielt überprüft?
- Werden zur Überprüfung der Lernfortschritte standardisierte Verfahren eingesetzt?
- Werden Erfolge aber auch Misserfolge analysiert, rückgemeldet und mit Kind und Eltern besprochen?

21. Die Rahmenbedingungen

- Gibt es einen geeigneten ruhigen Raum für die Förderung?
- Wie findet die Förderung statt – einzeln oder in Gruppen?
Ist sichergestellt, dass bei Gruppenförderung die individuellen Lernversuche ausreichend berücksichtigt werden können? Bei gravierenderen Problemen ist Einzelförderung vorzuziehen.
- Wenn Übungseinheiten von den Eltern durchgeführt werden sollen: sind diese so vorbereitet, dass sie nicht dem „üblichen Hausübungsfrust“ zum Opfer fallen?

22. Wer führt die Förderung durch?

- Über welche fach einschlägigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen verfügt die fördernde Person?

Mindestanforderungen sind ein pädagogisch-psychologischer Grundberuf sowie umfassende Kenntnisse in den im „Rahmencurriculum LRS-Förderung“ (S. 32) aufgeführten Bereichen.

Notizen



