

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Legasthenie

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 1/01
25. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München

INHALT



EDITORIAL

Werner Wintersteiner Eine humane Lernkultur	4
--	---

MAGAZIN

Termine	7
Neue Medien	7
Wortwörtlich	8
Nestroy als Deutschdidaktiker	9
KJL im Unterricht	10
KJL aktuell	12
„Links“	14
ide-Vorschau 2001/02	16
ide empfiehlt	16
Neu im Regal	18

ZUR EINFÜHRUNG

Hans Grisseemann Legasthenie – umstrittene Konzepte. Zur Verwirrung auf dem Psychomarkt „Legasthenietherapie“	25
Eva S. Adler Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen. Theorien, Konzepte und Definitionen	37

REALITÄTEN

Margarethe Anzengruber Problemorientierte Elternarbeit	53
---	----

Ernst A. Tumpold
Energetische Hilfen.
 Ein vielseitiges Übungsangebot 62

ARBEITSHILFEN UND UNTERRICHTSMETHODIK

Christine März
Legasthene Schüler im Deutschunterricht! Was tun?
 Fallbeispiel und theoretische Überlegungen 69

Maria Götzinger-Hiebner
Ist Rechtschreibunterricht wirklich so schwer?
 Eine Handreichung zur Vermeidung methodischer Fallen 80

Magda Klein-Strasser
Von der Erkennung zur Behandlung.
 Ideen zur Lehrerfort- und Weiterbildung 88

Peter Drumbli
Interdisziplinäre Lernberatung und Leistungsförderung – ILL 93

LEISTUNGSBEURTEILUNG



Irene Krieger
Mehr Sicherheit im Umgang mit Teilleistungsschwächen.
 Die Wiener AHS-Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung 108

Edith Zeitlinger
Die „Leistung“ in der Schule und ihre Beurteilung.
 Ein Bericht aus der österreichischen Praxis 113

BIBLIOGRAPHIE

Michaela Monschein
Dyslexie – Legasthenie – Teilleistungsschwächen.
 Bibliographische Notizen 119

Eine humane Lernkultur

Legasthenie – nach Hans Grisseemann zu definieren als „gestörter Schriftspracherwerb“ – ist in der Fachwelt ein umstrittener Begriff. Unbestreitbar aber ist, dass viele Kinder an ihren Teilleistungsschwächen leiden. Diese Schwächen werden gerade im Deutschunterricht als Lese- und Rechtschreibproblem sichtbar, doch sie beeinträchtigen das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt. Die betroffenen Kinder müssen Nachteile in ihrer schulischen Laufbahn hinnehmen, weil das Verständnis für ihre Lage und die Kompetenzen für wirksame Hilfen fehlen.

Die Deutschdidaktik beschäftigt sich erstaunlich wenig mit diesem Thema. Offenbar wird Legasthenie nicht als Fragestellung des eigenen Ressorts wahrgenommen. Vielleicht weil das Problem weit über den Deutschunterricht hinausreicht und deshalb ausschließlich als allgemein pädagogische oder heilpädagogische Angelegenheit angesehen wird? Doch in der Realität des Klassenzimmers existieren derartige Aufspaltungen nicht. Die zahlreichen (Deutsch)LehrerInnen, die sich einschlägig fortbilden, haben daraus die Konsequenzen gezogen.

Offensichtlich ist unser Umgang mit legasthenen Kindern ein Prüfstein für die Schülerorientierung und die Menschlichkeit unseres Schulsystems. Wie ernst ist uns die Entwicklung einer humanen Lernkultur? Wie wichtig nehmen wir die Kinder, wie konkret untersuchen wir ihre Schwierigkeiten, wie genau beobachten wir das Umfeld, welche Mühe geben wir uns, ihnen zu helfen?

In diesem Sinne wollen wir in diesem ide-Heft drei Fragen herausgreifen:

- Was ist eigentlich genau Legasthenie?
- Wie kann man Kinder mit Teilleistungsschwächen im Lesen und Schreiben fördern?
- Wie kann man das Problem vor allem bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigen?

Was ist eigentlich Legasthenie?

Bei einem Thema wie diesem muss wohl zunächst geklärt werden, was Legasthenie nicht ist. Dies tut HANS GRISSEEMANN, Schweizer Doyen der Legasthenieforschung, in seiner kritischen Auseinandersetzung mit den Heilsversprechungen des Psychomarktes. Er gibt dar-

über hinaus einen Überblick über bisherige, meist monokausale oder medizinische Erklärungsmuster, die er allesamt als ungenügend beurteilt, und stellt ihnen neuere Theorien gegenüber, die Legasthenie als ein Bündel von verschiedenen Phänomenen betrachten. Seine Definition sieht Legasthenie als „sprachliche Entwicklungsstörung, (die) ganzheitliche Interventionen notwendig macht, die immer sprachliche Förderstrategien implizieren“ (35). In ähnlicher Weise definiert die Psychologin EVA ADLER Legasthenie oder Dyslexie – beide Begriffe bedeuten wörtlich Leseschwäche – als Teilleistungsschwächen, die zu einer generellen Lernbehinderung werden. Konkret bezeichnet sie Legasthenie als „Störungen der Wahrnehmung, der Motorik bzw. der Integrationsprozesse beider Bereiche“ (39). Auch sie vertritt ein „interaktionelles“ Legasthenie-Konzept, das von Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren ausgeht und personenzentriert arbeitet, dabei aber auch das Umfeld nicht außer Acht lässt.

Dyslexie ist eine spezifische Sprachstörung bei der Dekodierung einzelner Wörter. Diese Probleme bei der Einzelwortverarbeitung stehen oft in unerwartetem Gegensatz zum Alter und zu anderen kognitiven und schulischen Fähigkeiten. Sie sind nicht die Folge einer generellen Entwicklungsstörung oder einer Sinnesschädigung. Dyslexie wird manifest als variable Schwierigkeit bei verschiedenen Arten der Sprachverarbeitung, einschließlich des Lesens sowie des Erwerbs ausreichender Schreib- und Rechtschreibfertigkeiten.

Amerikanischer Bundesverband Legasthenie 1994

Was tun?

Auf die Realität im Unterricht gehen die AutorInnen

des nächsten Abschnitts ein. MARGARETHE ANZENGRUBER zeigt, wie wichtig Elternarbeit bei legasthenen Kindern ist und behandelt die wichtigsten Argumente und Erwartungen der Eltern. Energetische Hilfen bietet ERNST TUMPOLD. Er hat sein Trainingsprogramm vor allem in „Unverbindlichen Übungen“ viele Male getestet. Dass er dabei auch seine Perspektive als Mathematiklehrer einbringt, ist ein interessanter Kontrast zu dem folgenden Abschnitt, bei dem Arbeitshilfen für den Deutschunterricht vorgestellt werden.

CHRISTINE MÄRZ stellt, ausgehend von einem Fallbeispiel, dar, wie man SchülerInnen in der Klasse konkret helfen kann. Entscheidend ist die genaue Beobachtung und eine sorgfältige Analyse. MÄRZ entwickelt einen Mix von pädagogischen Maßnahmen und sprachlichen Übungen. Denn für sie kommt es vor allem auf die Vielfalt der anzuwendenden Methoden und deren Feinabstimmung an. MARIA GÖTZINGER-HIEBNER wiederum verweist auf die methodische Fallen des Rechtschreibunterrichts, etwa die Regel „Schreibe, wie du sprichst“ oder die kontrastive Methode. Sie zeigt, wie man diese Fallen vermeiden und wirkliche Lernhilfen bieten kann. MAGDA KLEIN-STRASSERS Katalog von Ausbildungszielen für Lehrkräfte fasst die vielen Aspekte prägnant zusammen, um die es beim Komplex „Legasthenie“ geht: Im Mittelpunkt stehen diagnostische und „therapeutische“ Kompetenzen, doch bedarf es auch des Wissens um die Ursachen und um die Folgen von Legasthenie. PETER DRUMBL, Leiter eines Institutes für Lernberatung, beleuchtet die Teilleistungsschwächen auf dem Hintergrund einer Theorie der intellektuellen Entwicklung und erläutert davon ausgehend seine Strategien zur Lernhilfe.

Wie beurteilen?

Ein ganz entscheidender Punkt im Umgang mit legasthenen SchülerInnen ist die Leistungsbeurteilung. Vorbildlich in der Berücksichtigung ihrer spezifischen Situation sind die

„Empfehlungen“ des Wiener Landesschulrates, die vorsehen, den gesetzlichen Rahmen für eine sensibel angepasste Beurteilung voll zu nutzen und zugleich gezielt Fördermaßnahmen zu setzen. IRENE KRIEGER stellt diese „Empfehlungen“ vor, während EDITH ZEITLINGER auf die Situation in den anderen Bundesländern und besonders die Arbeit einer diesbezüglichen Gruppe in Kärnten eingeht. Die Bibliographie von MICHAELA MONSCEIN sondiert abschließend das Terrain der Publikationen und bietet Impulse für die persönliche Fortbildung.

ide in Bewegung

Das neue ide-Jahr beginnen mit einer großen, aber unsichtbaren technischen Verbesserung – der Umstellung der Produktion auf ein professionelles Layoutsystem. Damit Sie davon auch direkt profitieren, haben wir Schrift und Layout modernisiert. Inhaltlich haben wir uns auf eine Verbesserung des Magazins konzentriert. Wir hoffen, es vielfältiger, interessanter und auch übersichtlicher gestaltet zu haben. Doch in Zeiten wie diesen scheint sich jede Pädagogik nur mehr über die Berufung auf die „neuen Medien“ legitimieren zu können. Daher: Schauen Sie doch wieder einmal auf unsere homepage, die wir laufend aktualisieren (<http://www.uni-klu.ac.at/ide/>)!

Werner Wintersteiner

ZARB - Zyburas Arbeitshilfen für LehrerInnen

Arbeitsblätter selbst gestalten: Mit ZARB geht das automatisch, schnell und individuell. ZARB erweitert Ihr Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word für Windows oder Macintosh um mehr als 40 kreative Hilfsfunktionen.

Sie können mit ZARB zum Beispiel

- Kreuzwort- oder Wortsuchrätsel,
- Lückentexte und Schlangentexte,
- Schüttelwörter, -sätze und -texte,
- Geheimschrift, Kryptogramme und
- Multiple-Choice-Aufgaben anfertigen.

1

2

3

4

1			Z		
2			A		
3			R		
4			B		

Dies alles und noch viel mehr ganz einfach per Mausclick!
 Privat-/Einzellizenz: DM 98,- Schullizenz: DM 355,-

Hans Zyburas Software, Waldquellenweg 52, 33649 Bielefeld,
 Deutschland, Telefon: + 49 521/9 45 72 90,
 Fax: + 49 521/9 45 72 92, www.zarb.de



**Deutscher Germanistentag
„www.germanistik2001.de“
30. September – 3. Oktober 2001
Universität Erlangen**

Die Adresse des Germanistentages ist diesmal zugleich der Tagungstitel und signalisiert damit, dass sich der Germanistentag mit der sogenannten Medienrevolution programmatisch auseinandersetzen wird. Die Formulierung „Germanistik im Netz“ ist mehrdeutig und soll es sein. Sie bezieht sich nicht nur auf die Sprachkultur in der Existenzform des WorldWideWeb. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die internationalen Vernetzungen der Wissenschaft.

Anmeldung:
Deutscher Germanistenverband
Prof. Dr. Hartmut Kugler
Universität Erlangen-Nürnberg
Institut für Germanistik
Bismarckstr. 1, DB91054 Erlangen.
Tel./Fax: 09131/85-22418, -22186
E-Mail: buero@germanistenverband.de



**Gernot Haupt (Hg.)
Neue Medien in der Bibliothek.**

Der Deutschlehrer und Bibliothekar Gernot Haupt hat die Seminarunterlage „neue medien in der bibliothek“ aus verschiedenen Quellen zusammengestellt und setzt sie bei seinen einschlägigen Fortbildungsveranstaltungen ein. Sie umfasst allgemeine Nachschlagwerke wie spezielle Materialien für Sprachen, Geschichte, Geographie, naturwissenschaftliche Fächer und natürlich auch den Deutschunterricht. Sie wird jeweils auf den neuesten Stand gebracht und umfasst derzeit rund 100 Seiten.

Für Kontakte (Seminare):
Prof. Mag. Gernot Haupt
Zentralbibliothek der HAK Klagenfurt
Mosteckyplatz 1, A-9020 Klagenfurt
Tel: +43/463/511770-25
Fax: +43/463/511770-51
e-mail: bibliothek@hak2.at
Katalog: http://www.bvoe.at/sb_hak2klagenfurt.html



Gefährliche Worte

In der Politik, das lehrt uns die Erfahrung des vergangenen Jahres, sind alle Wörter gefährlich, die auf -ump enden. Sie zu verwenden, kann die parlamentarische Immunität oder den guten Ruf kosten, und – was die Betroffenen vermutlich viel schlimmer finden – sogar die Spitzenposition bei Wahlkämpfen. Aber nicht um die Gefahren der Politik(er) soll es diesmal gehen, sondern um die Sorgen alltäglicher Menschen. Sorgen, die sich um ein ebenso alltägliches soziales Feld ranken – die Schule. Stellen wir die Frage: Gibt es auch in der Schule gefährliche Wörter? Und zwar jenseits von allen pädagogischen Majestätsbeleidigungen? Wir beschäftigen uns also nicht mit selbstverschuldeten Malaisen aufsässiger SchülerInnen („Lumpen“, wie man heute wieder gerne hört), sondern mit der immer noch vorhandenen Angst, sich sprachlich nicht zu bewähren.

Es geht um jene Gefährdung durch das mangelnde Vermögen, die richtigen Worte zu finden bzw. sie richtig zu verschriftlichen.

Nehmen wir an, diese gewöhnlichen Menschen sind eine legasthene Tochter, die in der Schule mit der Rechtschreibung und ihrer Lehrerin kämpft, und ihr Vater, den sie in das folgende Gespräch verwickelt:

- Was ist das gefährlichste Wort für dich?
- ???
- Ist dir noch nie ein Wort bedrohlich vorgekommen?
- Bedrohlich? Nein. Aber seltsam, ja, das

schon, so seltsam, dass ich manchmal geglaubt habe, dass es gar nicht existiert ...

(Sie übergeht großzügig diese abschweifende Bemerkung.)

- Wundert mich. Für mich ist es „nämlich“. Jedes Mal, bevor ich es schreibe, habe ich mir schon vorgesagt: „Wer nämlich mit h schreibt, ist dämlich.“ Und ich habe schon Angst davor gehabt. Und dann habe ich es wirklich regelmäßig mit h geschrieben.

Vielleicht genügt es, den Kindern zuzuhören, um zu erkennen, welche Lehrmethoden erfolgreich und welche kontraproduktiv sind. Offenbar ist der klassische Merksatz zu „nämlich“ solch ein gefährlicher falscher Freund. Er erinnert durch seine geniale Einprägsamkeit immer genau an das, was man nicht machen darf, und „zwingt“ einen damit, es doch zu tun.

Noch dazu, wo die Botschaft im speziellen Fall ein psychisches double-bind hervorruft. Denn wer „Therese“ heißt und – vor allem in jungen Jahren, wenn die Identitätsbildung stark mit dem eigenen Namen verbunden ist – die richtige Aussprache und Schreibweise seines Namens mit aller Vehemenz verteidigt, der muss ja mit solchen Sprüchen ins Dilemma kommen. Wer sich gegen ein „Teresa“ wehrt, mit dem die verständnislose Umgebung die eigene Identität verfälscht, wie soll diejenige akzeptieren, dass h schreiben dämlich ist? Ist der Fehler, nämlich zu schreiben, angesichts eines Namens, dessen Charakteristik das h ist, sozusagen eines „Nahmens“, nicht eigentlich die logische Konsequenz des Kampfes um Selbstbehauptung? Denn sie weiß, auf ihre Weise: An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!

Werner Wintersteiner

Nestroy als Deutschdidaktiker

Eine Serie aus Anlass seines
200. Geburtstages



1. Lektion:

Das Leben als die wahre Schule

I wart' jetzt nur' bis i ein Jüngling bin, dann geh' i in die Welt, und das is g'scheiter, als in die Schul'. Die Welt is die wahre Schule, denn da lernt man alles von selbst. In der Schul', da muß man die Lektionen aufsagen, sonst is man dumm; wenn man aber in der Welt eine tüchtige Lektion kriegt, so muß man still sein und gar nix dergleichen tun, dann is man g'scheit! In der Schul' wird man alle Tag' verlesen, in der Welt, wenn man da einmal verlesen is, so is es genug auf ewige Zeiten. In der Schul' muß man ruhig sein, in der Welt is es just gut, wenn man recht viel Lärm macht; in der Schul' hab'n s' extra eine Eselbank, in der Welt sind die Eseln auf allen Plätzen zerstreut. Darum herrscht auch nur in der Schule diese Indiskretion, daß s' ein' sagen können: „Marsch, auf die Eselbank!“ In der Welt, wenn ich da in ein Gasthaus oder in ein Kaffeehaus gehn werd', riskier' ich das nicht. Oder wenn ich ein Theater geh', da kann kein Sitzaufsperrer zu mir sagen: „Ich bitt' Sie sind ein Esel, Sie g'hör'n auf diese Bank!“ Das geht nicht!

2. Lektion:

Sprachlehre. Eine Bilanz

In der Sprachlehr' blamier'n s' mit d' vielen Hauptwörter sich,
Der Mensch kennt ein Hauptwort nur, und das heißt: Ich –
Ja und nein sind als Neb'nwörter nur angegeb'n,
Und für'n Ehr'nmann sind's Bindewörter fürs ganze Leb'n, –
Mit Empfindungswört'r erst, da will's durchaus nicht fort,
Für viele Empfindungen hab'n s' gar kein Wort. –
Selbst im ABC find't ka Anleitung statt,
Wie m'r am g'scheitesten B sagt, wenn m'r A gesagt hat –
Und die Hauptlehre in jeder Sprach' wär' es wohl,
Genau anzugeb'n, wenn man's Maul halten soll.
 Drum: was drüber erscheint auch im Druck,
 In der Sprachlehr', da sind wir zuruck.

Quelle: Johann Nestroy. Die schlimmen Buben in der Schule. (1847)

(wird fortgesetzt)



Martin Auer. Der seltsame Krieg.



„Geschichten für den Frieden“ lautet der Untertitel der Textsammlung von Martin Auer, die er anlässlich der „Dekade der Kultur des Friedens“ zusammengestellt hat. „Martin, bitte sag mir, warum es den Krieg gibt“. Diese Frage eines Kindes, bei einem Workshop auf einen Zettel geschrieben, kann vermutlich auch mit dieser Sammlung von Betrachtungen, Fabeln und Geschichten nicht erschöpfend beantwortet werden. Doch sind Martin Auers Friedenstexte doppelt bemerkenswert:

Texte und Diskussion im Internet

Zum einen ist es der Anspruch von Martin Auer, dem literarischen Kinderphilosophen, die vielfältigen Ursachen von Kriegen mit den Kindern zu diskutieren. Zum anderen wählt er auch neue Kommunikationsformen dazu. Er hat seine verstreut erschienen Texte in viele Sprachen übersetzen lassen und

zunächst im Internet (<http://www.friedenskultur.net/>) gesammelt, von wo man sie gratis herunterladen kann. Teile dieser Sammlung sind nun eben auch in Buchform publiziert worden. Zugleich hat Martin Auer auf seiner Homepage „Lyrikmaschine“ (<http://www.t=.or.at/~lyrikmaschine>) ein Diskussionsforum eingerichtet, wo Gedanken über die Geschichten und über Fragen wie „Wird es immer Kriege geben?“ ausgetauscht werden.

Zum Inhalt

»Der seltsame Krieg« ist eine Sammlung von kurzen und Kürzestgeschichten, von Beobachtungen aus dem Alltag, von Fabeln, die meist auf fremden und doch sehr vertrauten Planeten spielen und anderen, ethnologisch inspirierten Geschichten. Sie konzentrieren sich alle auf die Frage nach den Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens. Krieg wird nicht als isoliertes Phänomen geschildert, sondern in den Kontext ungleicher und ungerechter sozialer Verhältnisse gestellt. Dabei ist es die erklärte Absicht des Autors, ein Denken anzuregen, das „vom Diktat der wirtschaftlichen Logik“ befreit. Deswegen verfasst er auch meistens Modelle menschlichen Zusammenlebens, die so einfach sind, dass Kinder sie verstehen, und so komplex, dass er an ihnen die Mechanismen von Herrschaft, Macht durch Eigentum und der Eskalation von Gewalt zeigen kann. Da ist zum Beispiel der „Karottenplanet“, auf dem die Tatsache, dass einige eine geringere Arbeitsleistung als die anderen bringen, zunächst kaum zu Spannungen führt. Als man jedoch ein „gerechtes“ System einführt, stellt sich heraus, dass im Grunde alle weniger Karotten haben – denn die Verwaltung der Gerechtigkeit und die Bewachung des Eigentums kommen ganz schön teuer. In ähnlicher Weise wird auf dem „Planeten

Hortus“ vorgeführt, wohin die Gier nach den Früchten des Nachbarn führt: zur Entwicklung eines Systems der Unterdrückung und Aufrüstung, bei dem gerade die den Kürzeren ziehen, in deren Namen angeblich alle Anstrengungen unternommen wurden. – „Der Krieg auf dem Mars“ liefert die Moffer und die Gnufts der Logik des Wettrüstens aus. Erst kurz vor der drohenden gegenseitigen Vernichtung kommen sie zur Vernunft. – In der Titelgeschichte „Der seltsame Krieg“ werden die Invasionstruppen von „Hüben“ im Lande „Drüben“ mit einer äußerst effizienten Taktik des zivilen Ungehorsams konfrontiert. Schließlich stellt sich heraus, dass die Kosten der Besatzung wesentlich höher sind als der Gewinn durch die Eroberung, und die Invasoren müssen sich, auf Druck ihrer eigenen Bevölkerung, wieder zurückziehen. Sehr gelungen ist in dieser Geschichte die komprimierte Rechtfertigung jeder Art von Aggressionskrieg als einer notwendigen Verteidigungsmaßnahme:

Wir wollen keinen Krieg. Wenn es nach uns geht, gibt es den ewigen Frieden. Aber es geht leider nicht nach uns. Wenn sie nicht bereit sind, mit ihrem Land ein wenig von uns wegzurücken, dann zwingen sie uns ja zum Krieg. Aber wir lassen uns den Krieg nicht aufzwingen. Wir nicht! Wir werden nicht zulassen, dass sie uns zwingen, unsere besten Söhne sinnlos zu opfern, damit unsere Frauen zu Witwen, unsere Kinder zu Waisen werden! Darum müssen wir die Macht von Drüben brechen, bevor sie uns zwingen, einen Krieg anzufangen. Und darum, Mitbürger, um uns unserer Haut zu wehren, um den Frieden zu schützen, um unsere Kinder zu retten, erkläre ich hiermit in aller Form dem Staat Drüben den Krieg! (44/45)

Zum Einsatz im Unterricht

All diese politischen Fabeln zeigen, wie ungleiche Verteilung von Reichtum, Machtge-

fälle und Gewalt zusammenhängen. Krieg wird somit als etwas von Menschen Gemachtes gezeigt, als gesellschaftliches Produkt, das sich nicht auf persönliche Feindschaft oder menschliche Aggressivität reduzieren lässt. Freilich beherrschen die Menschen ihre eigenen Verhältnisse nicht. Durch die Art, wie sie ihre Ziele verfolgen, erreichen sie oft das gerade Gegenteil von dem, was sie eigentlich anstreben, wie Martin Auer am kürzesten und prägnantesten in der Skizze „Stau“ zeigt: Alle wollen schnell vorwärts kommen, und gerade das führt zum Zusammenbruch des Verkehrs.

Martin Auer bietet Workshops an, bei denen die Lektüre seiner Texte kombiniert wird mit einer Schreibwerkstatt, und bei der es natürlich vor allem um den Dialog geht. Seine Kurs-Programme, ebenfalls im Internet zu finden, bieten wunderbare Anregungen für den Unterricht. Zum Beispiel haben einige SchülerInnen aus der Erzählung „Der seltsame Krieg“ eine „Fernsehreportage“ gemacht, in der die Soldaten und Offiziere von „Hüben“ sowie Menschen aus dem gegnerischen „Drüben“ interviewt werden. Das Material ist wieder auf der Homepage des Autors dokumentiert und kann ebenfalls genutzt werden.

Martin Auer:
Der seltsame Krieg. Geschichten für den Frieden.
Beltz Verlag, 2000.
ISBN 3-407-78436-8, 128 Seiten.
DEM 9,80 / ATS 72,- / CHF 9,80.

Werner Wintersteiner



KJL – Stiefkind des literarischen Diskurses

1000 und ein Buch, Nr. 2, Mai 2000,
Ralf Schweikart: Am Anfang war das
Rezensionsexemplar. Literaturkritik
und Kinderliteratur. S. 4-13

Schweikart (selbst Lektor des „Rotfuchs“-Programms bei Rowohlt) befasst sich mit der seit Jahren unverändert gebliebenen Situation der problematischen Bewertung von Kinderliteratur durch Lektoren, Journalisten, Lehrer oder Rezensenten. Nach wie vor stehe der unauflösbare Widerspruch zwischen „vermeintlich kindgerechtem und vermeintlich autonom-künstlerischem Anspruch“ im Mittelpunkt vieler literaturwissenschaftlicher Abhandlungen und lähme die Entwicklung zu einer ernst zu nehmenden Literaturkritik. Den Ursachen dieser Bewegungslosigkeit geht Schweikart in seinem Artikel vor allem in offensichtlichen „Systemunklarheiten“ nach. So weist er auf die Vielschichtigkeit des Begriffs „Zielgruppenliteratur“ hin, hinterfragt den Begriff „literarische Kritik“ und zweifelt, ob der Kinder- und Jugendliteratur in den Publikationen des Kulturbetriebs wirklich der gebührende Platz zukommt. Vor allem fehlt ihm neben bloßen Buchbesprechungen die Vielfalt der journalistischen Textformen, die das Feld der öffentlichen literarischen Kritik sonst aufweist. Besonders aufs Korn nimmt Schweikart den „tantenhaften“ Kritikerton in den Feuilletons der Literaturbeilagen. Zitierte Selbstaussagen einzelner RedakteurInnen runden das Bild eines lavierenden und schlin-

gernden kinderliterarischen Diskurses ab. Dazu eine pointierte Schlussfolgerung: „Der Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten durch enge Platzvorgaben und den Willen zum Bücherloben hat auch einen Mangel an Kritiker-Persönlichkeiten zur Folge“. (S. 9)

Diese Mangelercheinungen und das fehlende literaturwissenschaftliche Handwerkzeug prägen auch den einförmigen Stil und ergeben oft nur bloße Inhaltsbesprechungen kinderliterarischer Texte. Mit Bedauern stellt Schweikart im deutschsprachigen Raum auch den Mangel an Autoren, die Literaturkritik betreiben, fest. Und es bleiben unauflösbare Widersprüche: Einerseits, dass eben Erwachsene über Bücher für Kinder urteilen, diesen Stellvertreteranspruch aber nie wirklich einlösen können, und andererseits das Dilemma, dass Jugendliteratur mit Literatur-Anspruch dem Begriff Jugendliteraturkritik letztlich die Legitimation entzieht, da sie ja im allgemeinen literarischen Diskurs aufgehen sollte. Was bleibt, ist die Forderung nach Öffnung des Kanons für Phänomene mit hoher Jugendrelevanz (z. B. Popliteratur), so wie sich schon immer das literarische Feuilleton auch der Kinderliteratur geöffnet hat, die kulturell relevant geworden ist (z. B. »Sofies Welt« oder »Harry Potter«).

Lasst die Girlies tanzen

Bulletin Jugend & Literatur, Heft
6/2000, Forum-Schwerpunktthema:
Girlie-Literatur und triviale Mädchen-
buch-Serien, S. 13-20

Im „Vorwort“ zum Forum-Schwerpunktthema konstatiert Hans-Heino Ewers derzeit einen Höhepunkt der sog. Girlie-Literatur, überholt seien die strittigen Diskussionen um die „emanzipatorische Mädchenlitera-

tur“. Doch nun stelle sich doch auch die Frage, ob sich hier nur „aufgemotzte Backfischliteratur“ breit mache. Dieser Frage sollte man, so Ewers, aber doch auch mit Ernst nachgehen und nicht mit abschätzigem, ironisierendem Dünkel die Gefühle der wachsenden Leserschaft missachten. In der Folge werden im Forum-Teil dieser Bulletin-Ausgabe neuere Mädchenbuchserien besprochen.

Kirsten Waterstraat stellt zwei Bücher der »Beste Freunde«-Serie von Kate Andrews vor, in der es vor allem um Freundschaft, Cliquenzugehörigkeit und um die Abgrenzung zur „Feindesclique“, die das Weibliche und das Erwachsenwerden symbolisiert, geht. Die Serie »Boyz'n Girls« von Katherine Applegate handelt ebenfalls von Freundschaft, Liebe und erwachender Sexualität. Nina Zeller stellt neben den spannungserzeugenden Aufmachern der einzelnen Bände (sexueller Missbrauch, Drogen, Rassismus u. ä.) und Stereotypen in der Figurenzeichnung doch auch eine gewisse psychologische Tiefe fest und hebt die sehr humorvollen Nebenepisoden hervor.

Silke Kirch befasst sich mit der Mode- und Werbewelt der vierteiligen Reihe »Models« von Chloe Rayban. Die Leserinnen träumen von Catwalk und Casting, das einzige echte Abenteuer erlebt aber der „schöne Wilde“, die jungen Mädchen müssen sich ihre Model-Karriere mit Verzicht und Arbeit erkämpfen. Daneben bespricht sie Rosie Rushtons Trilogie »Girls!«, deren Familien- und Schulromane sensibel die schmerzhaften Reifeprozesse der Pubertät beschreiben und trotz zeitgeistigem Problemumfeld wie Rassendiskriminierung und Drogen, Coolsein und jugendlicher Inszenierung alte Werte wie Nächstenliebe und Menschenfreundlichkeit hochhalten.

Eine Serie, die nur so von Klischees trieft, stellt Imbke Bunge vor. Lara Links »Love Zone«-Serie bietet laut Klappentext „Storys über Liebe und Leben“ an, gestaltet aber durchwegs nur kitschige Liebesszenen und führt den durchschlagenden Erfolg des Geheimrezepts aller glücklichen Beziehungen vor Augen: „Sei du selbst, stehe zu dir“. Adrienne Hinze rezensiert die von gefühlvoller Romantik bestimmte Serie »Dawson's Creek«, die reale Probleme konsequent aus der Handlung verbannt und die Leserinnen in die ländliche Einsamkeit entführt, wo „die Seele noch jedermann ins Gesicht geschrieben steht und wo schon allein ein Kuss die Erfüllung bringt.“ Reine Backfischliteratur, so Adrienne Hinze, bietet die Serie »Love & More« von Gabi Schuster, in der sich alles um die Produktion der Krankenhaus-Soap-Serie „Love & More“ dreht. Schauspielerinnen-Träume, Liebesaffären, Intrigen werden geboten, Spannung, Lust und Leidenschaft werden ausgeblendet.

Ganz auf den jugendlichen Musiksektor zugeschnitten ist die Mädchenbuchserie »Rap Roses« aus dem Schneider-Verlag von Christine Hieke und Helen Hoffmann, die Daniela Kahl vorstellt. Eine Mädchenband erlebt Erfolg, Spannungen und Liebeskummer, Gewichts-, Schulprobleme und Ehekrisen der Eltern, meistert schließlich jede Schwierigkeit und vermittelt damit „eine Menge Mädchenpower“.

Katja Klingel rezensiert die sechsbändige Tagebuchserie von Ann M. Martin mit dem Titel »Mein Tagebuch«, in der vier ausgesuchte Mädchencharaktere (die Brave, die Ehrgeizige, die Aufopfernde, die Ausgeflippte) und ein 16-Jähriger aus wechselnden Perspektiven ihren Alltag schildern. „In ihren Tagebüchern berichten sie wie in einer Soap über ihr Leben und Leiden und lästern nebenbei über die jeweils anderen.“

Fazit: Soap und Leben vermischen sich in den Girlie-Büchern ebenso, wie sich Klischees und Stereotypen bis zum Unerträglichen steigern können. Moderne Medien-Karrieren gehören ebenso zum inhaltlichen Inventar wie ländliche Idylle und/oder gruppen(cliquen-)dynamische Rangeleien. Zeitgenössische Probleme tauchen sowohl als zentrales Handlungsmotiv wie auch als Hintergrund-

folie für romantische Beziehungsgeschichten auf. Über allem aber – und das ohne Ironie – scheint aber die „Liebe“ zu stehen.

✉ Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden, Schloßgasse 46, A-2500 Baden.



In diesem Magazin-Teil werden Web-Sites vorgestellt und kommentiert, die in erster Linie fundierte und aktuelle Informationen für Deutschlehrer aller Schulstufen enthalten, sowohl zur Weiterbildung wie auch zur unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung bis hin zu konkreten Unterrichtsmaterialien. Darüber hinaus werden auch Web-Sites erfasst, die allgemeine und spezielle Probleme der Didaktik und des Bildungswesens anbieten.

Um der hier gebotenen Kürze auch entsprechen zu können, werden bevorzugt einfache und direkt anzuwählende Informations-Seiten, aufgeführt. Auf eine umfassende Besprechung komplex aufgebauter reich verzweigter Web-Sites wird weitgehend verzichtet. Unter dem Stichwort „Surf-Tipps“ werden solche Adressen ohne besonderen Kommentar zur eigenständigen „Erforschung“ angeboten. (Erhebungsstand: 27.12.2000)

<http://polyglot.lss.wisc.edu/german/austria/LitlandIndex.html>

Unter dem Titel „Literaturlandschaft Österreich“ finden sich die qualitätsvollen Beiträge der 40-teiligen AutorInnen-Serie der Tageszeitung „Der Standard“.

Porträtiert wurden: Ilse Aichinger, Julian Schutting, Walter Grend, Marlene Streeruwitz, Friederike Mayröcker, Andreas Okopenko, Elfriede Gerstl, Elfriede Jelinek, Alfred Kolleritsch, Peter Handke, Franz Weinzettl, Erwin Einzinger, Peter Rosei, H.C. Artmann, Raoul Schrott, Christoph Ransmayr, Franz Blaas, Anselm Glück, Ferdinand Schmatz, Heimrad Bäcker, Franz Josef Czernin, Ernst Jandl, Gerhard Rühm, Elisabeth Reichart, Marie-Thérèse Kerschbaumer, Lisa Fritsch, Christine Nöstlinger, Peter Turrini, Jakov Lind, Milo Dor, Wolfgang Bauer, Josef Winkler, Gert Jonke, Werner Kofler, Antonio Fian, Florjan Lipuš, Gerhard Roth, Günter Brus, Oswald Wiener.

Zur Autorin Elfriede Gerstl z.B. sind Aufsätze von Andreas Okopenko und Wendelin Schmidt-Dengler anzutreffen, zu Turrini äußern sich Christine Nöstlinger und Elfriede Jelinek.

<http://www.uni-bielefeld.de/~mberghof/mbhomep/examarb/index.html>

Für didaktische Leseratten eine interessante Examensarbeit von Matthias Berghoff (1994): Möglichkeiten und Probleme eines handlungs-, produktions- und identitätsorientierten Deutschunterrichts. Gezeigt an einem praktischen Beispiel in der Jahrgangsstufe 10 (Laborschule Bielefeld).

<http://www.informatik.uni-bremen.de/~w/erres/rechtschreibtest.html>

Kurzer, aber anspruchsvoller interaktiver Rechtschreibtest nach alter und/oder neuer Rechtschreibung. Diktattext, Feedback, Lösungssätze, Beispielsätze, Erläuterungen.

<http://www.brgzell.salzburg.at/deutschonline/index.html>

Hans Lainer, AHS-Lehrer am BRG Zell am See, bietet eine reichhaltige Web-Site unter dem Titel „Deutsch online“ mit dutzenden brauchbaren Links am schuleigenen „Pinzgauer Schul- und Bildungsserver“ an. Hervorzuheben sind die einfache Bedienung und exemplarisch die Menü-Punkte „Germanistik“, „Deutsch als Fremdsprache“ und die überaus reichhaltige Abteilung „Schülerhilfen“.

Zum Einstieg eine kleine Auswahl aus dem großen Angebot von sog. „Schülerhilfen-Websites“, die meist ein umfangreiches Archiv von Hausübungserörterungen, Referaten, Facharbeiten anbieten und von den SchülerInnen in steigendem Maße frequentiert und schon so manchen LehrerInnen „unterschoben“ werden.

<http://www.referate.heim.at/cgi-bin/search.cgi?Deutsch>

Derzeit 854 Referate unter dem Stichwort „Deutsch“ auffindbar.

<http://www.schulhilfen.com/referate/refdeu/refdeu.asp>

Etwa 150 Referate/Aufsätze zu Werken fast ausschließlich deutschsprachiger AutorInnen.

<http://www.young.de/schule/hausaufgaben/>

Unter der Rubrik „Deutsch“ findet sich ein gut strukturiertes Archiv mit Hunderten Referats- und Aufsatztexten zu Autoren, Epochen, Gattungen, Poesie, Sprache, Stilmittel, Theater und Film.

<http://www.scheffel.og.bw.schule.de/faecher/deutsch/vorleser/index.htm>

Die Präsentation eines Internet-Projekts zu Bernhard Schlinks Roman »Der Vorleser« mit Informationstexten zu „Analphabetismus“ und „Schuld“ und Anregungen für die Besprechung dieses Werks im Literaturunterricht.

<http://www.gutenberg.aol.de/>

Das Projekt Gutenberg - DE enthält Texte in deutscher Sprache von mehr als 350 Klassikern. Das sind mehr als 2.000.000 Buchseiten und das Archiv wächst jeden Monat um etwa 5.000 Seiten. Das Archiv bietet u.a. 4.500 Gedichte, 2.800 Märchen, 1.000 Fabeln, 1.100 Sagen, 1.100 vollständige Romane, Erzählungen, Novellen.

<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/gymd.htm>

(ZUM = Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet) Zu den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Grammatik gibt es nach Klassenstufen (5.-8. Kl.) geordnet Ideen und Unterrichtsmaterialien zu Jugendbuch, Aufsatz-, Internetprojekten und für viele andere konkrete Unterrichtsaktivitäten.

Eine kleine Sammlung von Harry Potter-Web-Sites, dessen Abenteuer auch für kommende Schülergenerationen noch relevant sein werden:

<http://www.harrypotter.de/indexneu/indexneu.html>

<http://www.harrypotter-fans.de/begin.html>

<http://www.harry-auf-deutsch.de/>

http://maennerseiten.de/harry_potter/harry_potter.htm

<http://www.geocities.com/morgenglanz/hp/index.html>

<http://www.hp-fc.de/>

(in 10 verschiedenen Sprachen)

Surf-Tipps:

<http://www.ub.fu-berlin.de/~goerdten/germ8.html>

Fachinformationen Germanistik – 3333 biographische und sonstige Informationen zu deutschsprachigen Autorinnen und Autoren

<http://polyglot.lss.wisc.edu/german/irfg/#personen>

germanistik.net – Internet Resources for Germanists (deutschsprachige Ausgabe)

<http://www.adis.at/art/institut/links/oelit.htm>
Österreichische Literatur im World Wide Web

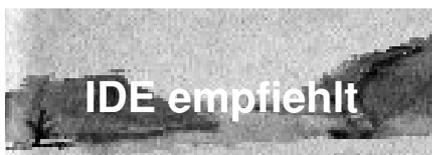
Erich Perschon



- 2/01 Jüdische Literatur
- 3/01 Mittelalter
- 4/01 Peter Handke
- 1/02 Portfolio

Wer einen Beitrag für die Hefte 4/01 bzw 1/02 verfassen möchten, möge sich möglichst bald mit der Redaktion in Verbindung setzen:

Werner Wintersteiner, Universitätsstr. 65-67,
A-9020 Klagenfurt. Tel.: 0463/2700-2724



Gerd Bräuer Schreiben als reflexive Praxis

Gerd Bräuer thematisiert Schreiben als Mittel vieldimensionaler Lehr- und Lernprozesse. Unter reflexivem Schreiben versteht er das Nachdenken über vollzogene Tätigkeiten, das Sichtbarmachen des Kontextes, in dem eine Arbeit entstanden ist, sowie das Entwerfen zukünftiger Schreibtätigkeit auf der Grundlage des bereits Geleisteten. Reflexives Schreiben hilft, individuelle Lern- und Lösungswege zu finden und emotionale und kognitive Lernprozesse aufeinander zu beziehen.

In Fortsetzung seines impulsgebenden Werks „Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreib-

pädagogik“ (Innsbruck: StudienVerlag 1998) vertieft der Autor seinen Aufsatz in den Bereichen Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio.

Gerd Bräuer nähert sich seinem Thema in drei Schritten: in einem ersten Kapitel umreißt er die Grundlagen jedes auf Reflexion angelegten Schreibprozesses und stellt drei Hilfsmittel vor: Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Im zweiten Abschnitt werden didaktisch-methodische Szenarien und curriculare Zusammenhänge angeboten, die Lernenden helfen sollen, Kompetenzen reflexiven Schreibens zu entwickeln. In einem abschließenden Kapitel schließlich stellt Bräuer Überlegungen an, wie eine Schreibberatung an Bildungseinrichtungen organisiert und in Schreib- und Lesezentren strukturell verankert sein könnte.

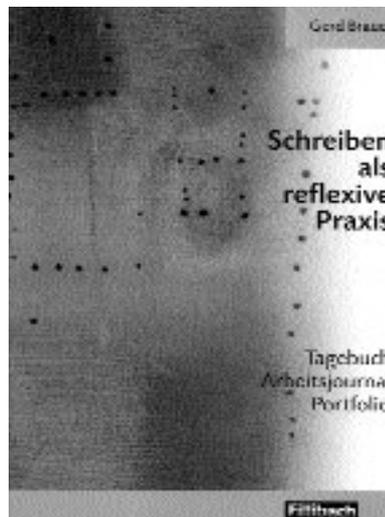
Das Buch wendet sich an alle jene, die Schreiben als eine Möglichkeit begreifen, Erkenntnisse und Einsichten nicht bloß darzustellen sondern, zu generieren. Es leistet da-

mit einen Beitrag zum Aufbau einer reflexiven Praxis in allen Lernprozessen. Die Nützlichkeit dieses Ansatzes für den Deutschunterricht leuchtet unmittelbar ein. Doch Bräuers Ansatz ist für alle Fächer relevant, und nicht zuletzt auch für Schulentwicklung wichtig.

Schulentwicklung zielt in letzter Konsequenz auf Verbesserung der Unterrichtsqualität. Und hier – so legen es internationale Studien (z. B. TIMSS) nahe – gibt es einiges zu überdenken. Wer – wie vielfach gefordert – in Zukunft vermehrt auf die Vermittlung sogenannter „Schlüsselqualifikationen“ wie Problemlösefähigkeit oder Selbstständigkeit setzen will, muss sich von einer Kultur des „Belehrens“ verabschieden und vermehrt auf eine Kultur eigenverantwortlichen Lernens setzen. Diese Lernkultur aber bedingt, dass Schüler/innen – und Lehrer/innen – über tragfähige methodische Kompetenzen verfügen. Eine wesentliche Kompetenz dabei ist die Fähigkeit zu Reflexion. „Es nützt Lernenden bekanntlich nur bedingt, ihre Arbeit von Lehrenden ausgewertet und beurteilt zu sehen. Um individuelle Bedeutsamkeit für laufende Erkenntnisprozesse zu erlangen, ist Selbsttätigkeit nötig: Die eigene Bestandsaufnahme und Einschätzung des bisher Geleisteten und der Versuch, neue Wege zu markieren ...“ (S 14)

Es ist eine Stärke des Buches, dass der Autor immer wieder Beispiel aus seiner langjährigen Tätigkeit als Hochschullehrer an amerikanischen und deutschen Bildungseinrichtungen einfließen lässt und zahlreiche Schreibimpulse anbietet. Auf diese Weise ist ein Lehrbuch entstanden, mit dessen Hilfe Studierende selbst Schreibexperimente anstellen und aus dessen Fundus Lehrer/innen schöpfen können. Übrigens nicht nur diese: In meiner Praxis als Berate-

rin von Schulentwicklungsprozessen haben meine Kolleg/innen und ich schon mehrfach die Erfahrung gemacht, dass z.B. in der Arbeit an der Schulprogrammerstellung das Dokumentieren von Evaluationsergebnissen oder die Formulierung der Vorhaben – also das Schreiben selbst – ein großes Problem ist. In diese Projekten sind wir nun dazu übergegangen eigene Schreibwerkstätten einzurichten um in diesem Bereich Unterstützung und Schreibberatung anbieten zu können. Wie diese gestaltet sein könnte, dazu findet man in Bräuers Buch wertvolle Anregungen.



Gerd Bräuer:
Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch.
Arbeitsjournal, Portfolio
Freiburg: Filibach 2000. ISBN 3-931240-15-0
200 Seiten.
DEM 33,- / ATS 250,- / CHF 33,-.

✉ Marlies Krainz-Dürr, Universität Klagenfurt, IFF, Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: marlies.krainz@uni-klu.ac.at



DEUTSCHDIDAKTIK ALLGEMEIN

Hansjörg Witte u.a.
(Hg.). Deutschunterricht
zwischen Kompetenzerwerb
und Persönlichkeitsbildung.

Der deutsche Germanistentag 1999, dessen wichtigste Dokumente in diesem Band veröffentlicht werden, hat „Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung“ diskutiert. Hinter diesem so ausgewogen wie harmlos klingenden Thema steckt das Wissen um den massiven Druck von Wirtschaft und Bildungsbehörden auf die so genannten „humanistischen“ Fächer, sie mögen doch ihre Effizienz und ihre Brauchbarkeit in einer modernen Welt beweisen. Deutsch komme vor allem das Ziel zu, die Studierfähigkeit der MaturantInnen sicherzustellen. Sie sollen in der Lage sein, kohärente Texte zu verfassen. Literarische Bildung rückt damit automatisch eher ins Abseits, wie überhaupt Persönlichkeitsbildung bereits als subversives Gegenkonzept zu den rein auf praktische Verwertbarkeit geltenden

Ausbildungszielen gilt. Doch im Grunde sind die Dinge komplexer und die Trennung von Bildung und Ausbildung erweist sich als analytische Kategorie, nicht aber als Realität in der Schulpraxis. Lesen, Schreiben, (neue) Medien, Sprechen und Sprache reflektieren – diese klassischen Bereiche sind denn auch Gegenstand der vorliegenden Publikation, die noch durch eine bildungspolitische Debatte bereichert wird. Dabei wird die Materie durch einen satirischen Beitrag von Hansjörg Witte gewürzt. Die Pointe besteht darin, dass der Autor weitgehend mit Originalzitate aus Erklärungen und Erlässungen arbeitet. Aus diesem Text sei abschließend zitiert: „Inhalte werden weitgehend unwichtig angesichts der schnellen Verfallszeiten, denen Wissen ausgesetzt ist. Die Kompetenzen entwickeln sich im Erarbeiten konkreter Inhalte. Die Inhalte selbst sind beliebig und austauschbar. Der traditionelle Fachunterricht wird zunehmend unzureichend angesichts der Vernetzung allen Wissens in einer global orientierten Lebenswelt. Die Rau-Kommission nennt acht Grundkompetenzen mit insgesamt 30 Teil-

kompetenzen; eine dieser 30 Teilkompetenzen ist die Fachkompetenz, sie nimmt nicht nur quantitativ einen nur noch bescheidenen Stellenwert ein. Die Konsequenz daraus für die Lehrerbildung, die Lehrerfort- und Weiterbildung liegt auf der Hand“.

Hansjörg Witte u.a. (Hg.)
Deutschunterricht zwischen
Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung.
Schneider Hohengehren,
2000. ISBN 3-89676-315-6,
354 Seiten. DEM 36,- / ATS
263,- / CHF 33,-.

LITERATURDIDAKTIK

Ekkehard Blattmann/
Volker Frederking (Hg.).
Deutschunterricht konkret.
Band 1. Literatur
und Medien.



Diese auf zwei Bände angelegte Publikation will Deutschdidaktik als „fachspezifische Theorie unterrichtlicher Praxis“ anhand von konkreten Einzelstudien vorstellen. Die

Herausgeber beklagen einleitend, dass es einerseits viele methodische Handreichungen ohne didaktische Fundierung, andererseits didaktische Publikationen ohne Praxisbezug gebe. „Denn für manche Fachvertreter(innen) ist Praxisbezug ab ovo mit einem Makel verbunden, dem Signum wissenschaftlicher Inferiorität. Damit verliert die Deutschdidaktik, verstanden als fachspezifische Theorie unterrichtlicher Praxis, allerdings nicht nur ihren Gegenstand aus dem Blick, sondern verfehlt als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsgebiet auch ihre primäre, gesellschaftlich wie (hoch-)schulpolitisch verankerte Aufgabe: die professionelle wissenschaftliche Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer(innen)“ (14).

Der Beitrag dieses Sammelbandes zu einer praxisorientierten Theorie ist, trotz dieser grundsätzlichen Überlegungen, exemplarisch und nicht systematisch. Man hat den Eindruck, dass nicht alle Aufsätze sich als Beitrag zur didaktischen Theoriebildung verstehen. Unter den einzelnen Artikeln sticht deshalb der von Mitherausgeber Volker Frederking hervor: Identitätsorientierter Umgang mit Literatur am Beispiel von Max Frischs »Andorra«. Frederking verortet seine Unterrichtseinheit gezielt in einem zentralen didaktischen Konzept: Litera-

tur als Beitrag zur Identitätsfindung. Er arbeitet dazu den Diskussionsstand auf und setzt tw. neue Akzente. Die didaktische Vermittlung von Theorie und Praxis ist hier ausgezeichnet gelungen.

Ekkehard Blattmann/ Volker Frederking (Hg.)
Deutschunterricht konkret.
Band 1. Literatur und Medien.
Schneider Hohengehren,
2000. ISBN 3-89676-308-3,
205 Seiten. DEM 29,80 /
ATS 218,- / CHF 27,50.

Günter Waldmann. Autobiografisches als literarisches Schreiben.

Ausgangspunkt von Waldmanns Studie ist die These, dass autobiographisches Schreiben immer literarisches Schreiben, also durch literarische Formen geprägt ist: Es ist fiktional und subjektiv. Damit grenzt sich Waldmann deutlich von allen Vorstellungen ab, die die Autobiographie als Sachtext begreifen und auf die Inhalte, nicht auf die Schreibformen focussieren.

Zugleich ist biographisches Schreiben nicht natürlich, sondern historisch bestimmt: Die ich-zentrierte, chronologische Biographie ist Produkt des bürgerlichen Zeitalters. Heute hingegen, wo wir vor der Krise des Individuums stehen, wo fixe Muster und Verlaufsformen einer Biografie immer unwahrscheinlicher

werden, entstehen auch neue Formen biographischen Schreibens, die die Fragwürdigkeit und Gebrochenheit des Ich-Begriffs reflektieren.

Waldmann zeichnet in einem ersten Kapitel diese gesellschaftliche Entwicklung nach. In zwei weiteren Abschnitten wendet er sich den neuen literarischen Erzählformen autobiographischen Schreibens zu und dokumentiert sie mit knapp kommentierten literarischen Beispielen: von der Er-Form des selbstentfremdeten Ich (z. B. Innerhofers »Schöne Tage«) bis zum Dialog zwischen erinnerndem und erinnertem Ich (Christa Wolfs »Kindheitsmuster«), vom inneren Monolog (Wolfgang Koeppen) zum fiktiven Dialog (Elisabeth Plessen), vom Zweifel an der Erinnerung (Georges Perec) bis zur zweifellos erfundenen »Wunschautobiographie« (Peter Weiss). – Es wäre kein Buch von Waldmann, wenn es nicht auch ein eigenes Kapitel mit Anleitungen zum eigenen biographischen Schreiben hätte, wobei der Autor überzeugend argumentiert, warum das selbstständige Erarbeiten gerade in diesem Fall didaktisch so wertvoll ist: Eigenes Schreiben ist elementar bei einem »Ansatz, der entschieden die literarischen Formen autobiographischen Schreibens in den Mittelpunkt stellt« (216). Waldmann bietet jedoch nicht nur Vor-

schläge zum Arbeiten, sondern er hat den Mut, von ihm selbst verfasste autobiographische Skizzen in einem Anhang zu Diskussion zu stellen. Ein Buch, das einen wichtigen literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Beitrag zur heute so aktuellen Diskussion des biographischen Lernens leistet.

Günter Waldmann
Autobiografisches als literarisches Schreiben.
Schneider Hohengehren,
2000. ISBN 3-89676-313-X,
300 Seiten. DEM 36,- / ATS
263,- / CHF 33,-.



Günter Lange. *Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht.*

Erklärtes Ziel dieses Buches ist es, Anreize zu schaffen, Jugendliteratur im Deutschunterricht vermehrt durchzunehmen. Denn der Autor beklagt gleich eingangs, dass für die Mittel- und Oberstufe

nach wie vor nur der traditionelle Literaturkanon mit seinem starken Anteil an Literatur aus der Zeit vor dem 20. Jahrhundert präsent sei. Seine Grundthese ist, dass sich die Jugendliteratur von ihren rein pädagogischen Intentionen befreit hat und ästhetisch anspruchsvoll geworden ist.

Im ersten Kapitel zeigt Lange konkret am jugendliterarische Adoleszenzroman, wie sehr er sich in seinen Formen und seiner Sprache an den allgemeinen Adoleszenzroman angenähert hat. Er weist experimentelle Schreibweisen etwa an Kirsten Boies »Ich ganz cool« oder Inger Edelfeldts »Kamalas Buch« nach. Die Frage, wie weit dieser „Nachholprozess“ tatsächlich an die heutige „postmoderne“ Literatur anschließt oder nur ein Erreichen klassischer Formen der Moderne bedeutet, wird freilich nicht gestellt.

Im zweiten Abschnitt referiert Lange Positionen und Kontroversen zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, wobei er (mit Karl-Heinz Kliever) nachvollziehbar und überzeugend gegen eine eigenständige und spezifische Literaturdidaktik der KJL plädiert. Es folgen didaktisch-methodische Vorschläge, die analytische und produktive Verfahren kombinieren.

Einen wesentlichen Teil des Buches machen Unterrichtsmodelle anhand von vier Texten

(gedacht für SchülerInnen vom 7. bis zum 13. Schuljahr) aus. Die Modelle enthalten Kommentare, didaktische Analysen, Unterrichtsvorschläge und Materialien, die von den Studierenden bei der Erprobung der Texte im Unterricht erarbeitet wurden. Gerade die Modelle werden vielen Lehrkräften eine willkommene Bereicherung ihres Unterrichts sein und sie vielleicht auch dazu „verführen“, sich intensiver auf den theoretischen Teil einzulassen.

Günter Lange
Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht.
Schneider Hohengehren,
2000. ISBN 3-89676219-2,
207 Seiten. DEM 29,80 /
ATS 218,- / CHF 27,50.

W. W.

GRAMMATIK- UNTERRICHT

Albert Bremerich-Vos
(Hrsg.). *Zur Praxis des
Grammatikunterrichts.*

Das vorliegende Buch hat mich sowohl als Grammatiker als auch als Deutschdidaktiker über weite Strecken begeistert. Albert Bremerich-Vos, der auch als Herausgeber zeichnet, leistet in seinem Beitrag „Zum Grammatikunterricht in der Grundschule: wie gehabt, gar nicht, anders?“ eine Auslegeordnung für den Problembereich „Gram-

matikunterricht“. Er wendet sich dazu, im Sinne einer Bestandsaufnahme des Grammatikkanons, in einem ersten Schritt den Lehrplänen zu und diskutiert dabei auf feinsinnige und wohlthuend differenzierte Art die einschlägige didaktische-methodische Literatur. Ebenso differenziert widmet sich der Autor dem Streit um das Wozu von Grammatikunterricht. Nach einem Exkurs zu verschiedenen Formen des Wissens skizziert Bremerich-Vos zum Schluss drei Zugänge zu einem erweiterten Grammatikunterricht (Tiersprache, Kleinkindsprache und mit Kindern über Sprache philosophieren), der vor allem das Reflektieren über Sprache in den Vordergrund stellt. Bremerich-Vos gelingt es mit seinem Beitrag, die wesentlichsten Aspekte im Problembeereich Grammatikunterricht differenziert und ohne die sonst häufig anzutreffende Polemik zu analysieren. Weiter zeichnet er Perspektiven auf, wie sich die Grammatikdidaktik weiterentwickeln könnte und müsste. Eine solche Auslegeordnung auf knapp 70 Seiten begeistert!

Patricia Berger-Kündig geht es in ihrem Beitrag um die Frage, wo Grammatik im Unterricht beginnt und wo sie aufhören soll: „Üblicherweise beginnt Grammatikunterricht

mit Regeln, die auswendig gelernt werden sollen, und endet in deren Anwendung.“ (S. 81) Ein solcher Grammatikunterricht vermag wohl von den wenigsten geschätzt und als fruchtbar erfahren werden, wie die allgemein verbreitete negative Einstellung zur Grammatik zeigt. Berger-Kündig stellt dazu die Frage: „Warum soll die Grammatik nicht selbst für sich sprechen? Das Kind ist gewöhnt, die Phänomene der Welt als Ganzes zu betrachten und genau so viel für sich herauszuziehen, wie es für sein momentanes Leben gerade brauchen kann.“ (S. 81) Nach einem kurzen Überblick über das methodisch-didaktische Konzept von Ruff/Gallin (Lehren und Lernen auf eigenen Wegen mit Kernideen und Reisetagebüchern) stellt die Autorin sieben Unterrichtsbeispiele aus ihrem Primarschulunterricht vor. In der ersten Klasse stellt sie den Kindern die Frage: Wann schreibst du gross? In der zweiten: Was ist für dich ein Nomen? In der dritten: Wie heisst die Regel zur Grossschreibung nun wirklich? usw. Die Art und Weise der Darstellung wie auch die Analyse der Beispiele hat mich begeistert: So könnte und sollte Grammatikunterricht in der Primarschule sein. Mit einem solchen Konzept wird man sowohl der Sache als auch dem Lernen der Kinder gerecht. Ein solcher Gramma-

tikunterricht ermöglicht es, dass die sprachliche und reflexive Kompetenz der Kinder ausgebaut wird. Am Schluss ihres Beitrags gibt die Autorin hilfreiche Tipps zur Umsetzung ihres Unterrichtskonzepts der Kernideen, die eine ausgesprochen nützliche Hilfe für Praktiker und Praktikerinnen sind, die sich durch die dargestellten Beispiele ermutigt fühlen, ihren Unterricht in diese Richtung weiterzuentwickeln.

Günther Einecke stellt nach einigen Reflexionen zum integrierten Grammatikunterricht eine Fülle von nützlichen Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufe I zusammen.

Das Buch überzeugt durch seine reflektierte Umgangsweise mit Problemen des Grammatikunterrichts genauso wie durch seine Praxishäufigkeit. Die Lektüre empfiehlt sich daher sowohl für Sprachdidaktiker und -didaktikerinnen wie auch für Lehrer und Lehrerinnen, die Grammatik unterrichten.

Albert, Bremerich-Vos (Hrsg.)
Zur Praxis des Grammatikunterrichts
Fillibach, 1999.
ISBN 3-931240-05-3,
256 Seiten. DEM 38,- /
ATS 270,- / CHF 38,-.

✉ Thomas Lindauer, Deutsches Seminar, Universität Zürich, Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich

KJL

– Lesefreude 2000 – „Seitenweise“

Die beiden aktuellen Ausgaben der Kinderbuchverzeichnisse der wichtigsten österreichischen KJL-Institutionen bieten wieder zahlreiche Anregungen für alle Altersstufen, vom Bilderbuch bis zu Büchern, die auch Erwachsene ansprechen. Die Lesefreude 2000 steht außerdem als Wanderausstellung mit allen 222 Büchern zur Verfügung. Lesefreude.

222 besondere Kinder- und Jugendbücher. Entlehnung über Institut für Jugendliteratur, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien. <kidlit@netway.at>

Seitenweise Kinderliteratur 2000. STUBE – Studien und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. Bräunerstraße 3/8, A-1010 Wien.

SCHULE

Wolfgang Böttcher/Elmar Philipp (Hg.). Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln.

Obwohl Schulentwicklung als erklärtes Ziel die Demokratisierung der Schule hat, gibt es bislang nur wenige Publikationen, die sich systematisch damit beschäftigen, wie Schülerinnen an der Entwicklung ihrer Institution teilhaben kön-

nen. Das Buch von Böttcher und Philipp gibt Informationen, Anregungen und Tipps, wie die Betroffenen systematisch beteiligt werden können, den gemeinsamen Arbeitsplatz Schule neu zu gestalten. Die Palette ist breit gestreut: von der Partizipation beim Lernen im Fachunterricht bis zur Zukunftswerkstätte, von einem bewussten Umgang mit der Koedukation bis zur Beteiligung der Schülerinnen an der Schulentwicklung, von der gemeinsamen Evaluation im Unterricht bis zur Beteiligung an der Leistungsbeurteilung. Jedes dieser Themen beginnt mit einem kurzen und leicht fasslichen Einführungstext, an den sich Schaubilder, Arbeitsblätter, Fragebögen usw. anschließen. Durch diesen Aufbau wird Lehrkräften Mut gemacht, gleich mit der Umsetzung dieser demokratischen Prinzipien zu beginnen.

Wolfgang Böttcher/Elmar Philipp (Hg.)
Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I.
Betz Verlag, 2000.
ISBN 3-407-62432-8, 166 Seiten. DEM 39,80 / ATS 291,- / CHF 38,30

KONFLIKTE IN DER SCHULE

Christian Büttner/Elke Schwichtenberg (Hg.).
Brutal und unkontrolliert.

Was dieses Buch aus einer Vielzahl ähnlicher Publikationen herausragen lässt, ist der multiperspektivische Zugang zum Thema. Gewalt hat viele Ursachen, und sie findet immer in einem sozialen Kontext statt. Deswegen ist es so wichtig, diesen Kontext von verschiedenen Seiten her zu erhellen. »Brutal und unkontrolliert« geht zunächst auf das schulische Lernfeld ein, wobei nach einem Einführungsbeitrag der Herausgeber speziell auf ausländische Kinder, schulische Gruppenprozesse und die Beziehung von Mädchen und Buben auf dem Schulhof eingegangen wird. Im zweiten Kapitel kommen SchulleiterInnen zu Wort und berichten, wie mit aggressiven Kindern umgegangen werden sollte bzw. was zur Förderung des Schulklimas getan werden kann. Das nächste Kapitel ist der Beziehung Elternhaus und Schule gewidmet: der Einfluss häuslicher Gewalt auf



schulisches Erleben und die Zusammenarbeit mit den Eltern stehen im Vordergrund. Im letzten Teil geht es um die Lehrkräfte selbst: Aus- und Fortbildung sowie Supervision. Die AutorInnen bereiten wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen in einer verständlichen Sprache auf. Hier liegt Ratgeberliteratur im besten Sinne vor.

Christian Büttner/Elke Schwichtenberg (Hg.). *Brutal und unkontrolliert. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.* Betz Verlag, 2000. ISBN 3-407-62403-4, 206 Seiten. DEM 39,80 / ATS 291,- / CHR 38,30.

Karin Jefferys-Duden. *Konfliktlösung und Streitschlichtung.*

Nach ihrem erfolgreichen Buch »Das Streitschlichterprogramm« (für die Klassen 3–6) legt die Autorin nun eine Fortsetzung für die Sekundarstufe vor. Sie bietet ein komplettes Kursprogramm aus vier Modulen an: Begründung und Einstieg, Konfliktverhalten, Konflikte aushandeln sowie Streitschlichtung. Das Buch ist sehr stark um das Arbeitsmaterial zentriert. Jedes Modul besteht aus einer Serie von kommentierten Übungen, Arbeitsblättern, Vorlagen für Folien, Beobachtungsbögen bzw. Rollenspielkarten. Das Konzept ist durchdacht und einleuchtend,

wer allerdings Theorie und Reflexion vermisst, sollte ergänzend zu anderen Publikationen wie etwa der folgenden von Haumersen/Liebe greifen.

Karin Jefferys-Duden *Konfliktlösung und Streitschlichtung.* Das Sekundarstufen-Programm. Betz Verlag, 2000. ISBN 3-407-62428-X, 156 Seiten. DEM 39,80 / ATS 291,- / CHR 38,30.

Petra Haumersen/Frank Liebe. *Multikulti: Konflikte konstruktiv.*



„Der hier vorgestellte Materialband versteht sich nicht nur als Nachschlag-, sondern als Nachdenkbuch“, stellen die beiden AutorInnen von Anfang an klar. Obwohl ihr „Trainingshandbuch“ sehr viele praktische Übungen (von einfachen Rollenspielen bis zu komplexen Simulationen) bietet, legen sie besonderen Wert darauf, dass ihre Methoden nicht gedankenlos nachgemacht werden. „Methoden

sind nie unschuldig. Oftmals wird (...) erst nach deren Erprobung deutlich, welche Wirkungen sie entfalten können. Deshalb war es uns sehr wichtig, die Überlegungen, die zu den Methoden führten, deren Zielsetzungen und die gruppenspezifischen Folgen mit zu vermitteln.“ Das erste Kapitel problematisiert bereits den Leitbegriff interkulturelle Mediation. Es erläutert eine positive Einstellung zum Konflikt und definiert den Spielraum der Mediation. Und es macht mit der Problematik des Begriffs „interkulturell“ vertraut. Dass viele scheinbare Konflikte zwischen den Kulturen in Wirklichkeit einfach Konflikte zwischen Individuen oder Gruppen sind, die kulturell „aufgeladen“ werden, haben die AutorInnen bereits an anderer Stelle deutlich formuliert (*Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 23. Jg., Heft 2/2000, Juni 2000). Mit dieser Mischung aus praktischer Anleitung und Reflexion ist ein vielseitig verwendbares Handbuch entstanden, das sein eigenes Motto ernst nimmt: „Nett sein kann jeder – richtiges Streiten will gelernt sein.“

Petra Haumersen/Frank Liebe *Konflikte konstruktiv.* Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit. Verlag an der Ruhr, 1999. ISBN 3-86072-429-0, 184 Seiten. DEM 28,- / ATS 204,- / CHF 28,-.

THEMA

Zur Einführung

HANS GRISSEMANN

Legasthenie – umstrittene Konzepte

Zur Verwirrung auf dem Psychomarkt „Legasthenietherapie“

Zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisstand zu den Störungen des Schriftspracherwerbs sowie den schriftsprachlichen Dysfunktionen und Heilserwartungen und Heilsbotschaften für „Legastheniker“ ist heute ein beachtlicher Kontrast festzustellen.

Bei letzteren können unterschieden werden: pseudowissenschaftliche Verkündungen, die vor allem von leidenden Eltern hoffnungsvoll aufgenommen werden, journalistische Interpretationen und Fehlleistungen der Boulevardpresse, aber auch Teilbeiträge der wissenschaftlichen Forschung, die nicht immer in ein Gesamtkonzept integriert und in der Unterrichtspraxis und von gewissen Anhängergruppen verabsolutiert und im Gegensatz zu den Publikationen der Forscher als Heilsbotschaften verstanden werden.

Symptomatisch für die dadurch gegebene Verwirrung ist die Titelsetzung in der weit verbreiteten schweizerischen „Sonntags Zeitung“ (17.9.2000): „Endlich ein Rezept gegen Wortruinen und Buchstabensalat. Die Behandlung der Legasthenie bekommt eine wissenschaftliche Grundlage.“ Dieser Titel ist begleitet von einer Fotografie eines schreibenden Kindes an der Wandtafel und seines Texts „Die Sparche ist schwer“. Dieser Vorspann enthält verschiedene Botschaften:

1. Die Erwartung von pauschalen „Rezepten“ im Gegensatz zu den heute therapeutisch realisierbaren, diagnostisch individuell abzustützensden und der Regel komplexen Massnahmen im kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich, häufig auch verbunden mit systemisch-familietherapeutischen Massnahmen.
2. Der Hinweis auf eine als Zentralsymptom verstandene Fehlerkategorie: die Reversionen und Buchstabenumstellungen. Diese sind seit mehr als zwei Jahrzehnten aufgrund von Forschungsergebnissen weder als legastheniespezifisch noch als legasthenietypisch (anteilmässig häufiger vorkommend) betrachtet worden. Die im

Zeitungsbeitrag hervorgehobenen Umstellungen erscheinen als Rechtschreibfehler bei diagnostizierten Legasthenikern in einem Anteil von rund 3 %, als Lesefehler um die 20 % wie bei Normallesern mit ihrer allerdings geringeren Gesamtfehlerzahl. Eine entscheidende Fehlleistung in der älteren Theoriebildung zur Legasthenie (z. B. Schenk-Danzinger 1968) bestand darin, dieses nicht legasthenietypische Phänomen kausal zu interpretieren und die „Raumlagerlabilität“ als „Links-rechts-Unsicherheit“ als eine der Hauptursachen zu erklären, die im Mittelpunkt therapeutischer Bemühungen stehen sollte. Auswirkungen dieser Fehlleistung sind allerdings nicht nur in Beiträgen von journalistischen Laien feststellbar; sie sind in der wissenschaftlichen Evaluation von weit verbreiteten Fördermassnahmen (z. B. in der Wiener Grossuntersuchung von Klicpera/Gasteiger 1993) als wesentliche Bedingung des Misserfolgs von besonderen Fördermassnahmen dargestellt worden.

3. Die journalistische Aussage über ein bisheriges Versagen der Legasthenieforschung ist dann verbunden mit einem Hinweis auf vermeintlich bahnbrechende elektronische Spiel- und Trainingsgeräte für visuelle Gestaltwahrnehmung und auditive Lautunterscheidung (Gestaltunterscheidungstrainings an kurz aufblitzenden geometrischen Figuren, Lautunterscheidungstraining an verlangsamt gesprochenen Tonbanddarbietungen mit allmählicher Beschleunigung). Dies verweist deutlich auf die Bemühungen in der Pionierphase der Legasthenikerförderung vor 40 Jahren. Endlich ein Rezept und endlich Wissenschaft? Es drängt sich auf, aktuelle Heilsbotschaften mit dem heutigen Wissenschaftsstand zu konfrontieren

Merkmale des Wandels des Legastheniekonzepts – von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb

Die Erklärung von Legasthenie nach medizinischen Paradigma folgte folgendem Muster:

- Zuordnung zu eindeutigen Ursachen
- Darstellung von eindeutigen Symptomen

Auf diese Art sind wohl Krankheiten bestimmbar (z. B. Infektionen als eindeutige Ursachen, lokalisierbare körperliche Veränderungen als Symptome). Ein klassisches Beispiel eines Legastheniekonzepts nach dem medizinischen Paradigma ist der von Schenk-Danzinger vertretene Ansatz mit der ursächlichen Hypothese von Wahrnehmungsschwächen. In den Versuchen zum Nachweis von Typizitäten von Reversionshäufungen bei sogenannten Legasthenikern im Gegensatz zu Nichtlegasthenikern und insbesondere zu intellektuell weniger begabten lese-rechtschreibschwachen Schülern (z. B. Schenk-Danzinger 1968, Dummer 1981) konnten schwere methodische Mängel nachgewiesen werden (z. B. Auslese der zu vergleichenden Legastheniker nach dem gehäuften Vorkommen von Reversionen oder Aufnahme von durchschnittlich lesenden Schülern, die nach dem Reversionsmerkmalen aber als Legastheniker bezeichnet wurden).

Die früher als Zentralsymptom verstandenen Reversionen können wie andere Verletzungen heute redundanztheoretisch in der Verursachung durch verschiedene Faktorenkonstellationen interpretiert werden. Redundanz ist im linguistischen Sinn ein Mehr-

fach(Über-)angebot von Informationen, z. B. für den Leser: Buchstaben und Buchstaben­gruppen in den Wörtern und ihren Phonem­verknüpfungen; lexikalische Speicherungen, welche die Synthese der Graphem-Phonem­umsetzungen stützen; semantische Informationen, welche über inhaltliche Leseerwartungen den Dekodierungs- und Rekodierungsprozess mitbestimmen; grammatisch-syntaktische Automatismen, welche über entsprechende Leseerwartungen auf die Wortaufgliederung und die Synthese einwirken. Das Lesen wird also unter der Beteiligung verschiedener ineinander verflochtener Teilprozesse vollzogen. Die Verlesungen lassen sich so als Nichtzustandekommen der Redundanzausnutzung bzw. als Redundanzausnutzungsmängel verstehen. Die Lesepannen können verursacht sein durch Störungen einzelner sprachlicher Teilprozesse, aber auch durch Schwierigkeiten ihrer Koordination. In einer psycholinguistischen Fehleranalyse (Grissmann 1996) lassen sich auch förderdiagnostisch die inneren Bedingungen einzelner Verlesungen und auch deren Schwerpunkte im gesamten Lese­prozess feststellen.

Die Zurückweisung des medizinischen Paradigmas zugunsten flexibler und variabler Erklärungen im Rahmen der Redundanztheorie und der psycholinguistischen Argumentation stützt sich auf eine Vielzahl von Publikationen, von denen ich hier exemplarisch auf diejenigen von Gibson/Levin (1980), Goodman (1976), Scheerer-Neumann (1985), Valtin (1972) und Vellutino (1989) hinweise. Insgesamt ist die Bedeutung der Wahrnehmungsdefizite bei Schülern mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben stark relativiert worden. Vellutino hat in seinen Untersuchungen bei Kindern mit gestörtem Schriftspracherwerb verschiedene Auffälligkeiten in der oralsprachlichen Entwicklung festgestellt, die als Bedingungshintergrund der dysfunktionalen Redundanzausnutzung beim Lesen in Frage kommen, wie Mängel des phonemischen Bewusstseins in lautlicher Analyse und Diskriminierung, des Wortschatzes, der grammatischen Automatismen, der graphemisch phonemischen Verknüpfung.

Die Redundanztheorie kann auch auf den Rechtschreibprozess bezogen werden. Ein Beispiel: Jung (1981) hat gezeigt, dass die als Lautdifferenzierungsfehler verstandenen d/t-, b/p- und g/k- Vertauschungen meist Problemen der Auslautverhärtung bei Explosivlauten und wie die übrigen gehäuften lauttreuen Schreibungen eher einer intakten auditiven Wahrnehmung entsprechen. Das Verhaftetbleiben in der Schreibe-wie-duhörst-Strategie ist ein Nachweis der Redundanzausnutzungsschwäche mit einer Fixierung auf der elementaren Graphem-Phonemebene und der Nichtberücksichtigung der Redundanz, die gegeben ist in der Speicherung von Morphemen und anderen Buchstaben­gruppen und der Kenntnis der Rechtschreibregeln.

Als Merkmal des Konzeptwandels gilt auch die Zurückweisung eines stringenten Zusammenhangs von Lese- und Rechtschreibschwäche. Klicpera/Gasteiger (1993) haben die Häufigkeit dieses Zusammenhangs bei Kindern mit gestörtem Schriftspracherwerb untersucht. Sie kamen in ihrer empirischen Untersuchung unter Beachtung von signifikanten Diskrepanzen zu folgenden Verteilungen in der Gesamtgruppe:

- 56 % lese- und rechtschreibschwache Kinder
- 36 % mit isolierten Rechtschreibschwierigkeiten
- 8 % mit isolierten Leseschwierigkeiten

Auf die Erklärung des erfassten Zusammenhangs von Lese- und Rechtschreibprozess und Lese und Rechtschreibschwierigkeiten und die Hinweise auf differente Förderstrategien kann hier nicht eingetreten werden (Grisseemann 1996, 45-47). Ebenso interessant sind die Varianten des Zusammenhangs des gestörten Schriftspracherwerbs mit sprachlichen Bedingungsvariablen, der Kompetenz zur Redundanzausnutzung. Es lassen sich unterscheiden:

- Legasthenie im Rahmen eines dysphasischen Syndroms (verspäteter Sprachbeginn, dysgrammatische Sprachaufbaustörungen) (Grimm 1995)
- Legasthenie mit eingeschränkter oraler Sprachkompetenz ausserhalb des dysphasischen Syndroms (Cromer 1980)
- Legasthenie ohne Auffälligkeiten in der Entwicklung der oralen Sprache (Cromer 1980), erklärbar als Redundanzausnutzungsschwäche im Zusammenhang mit der Entwicklung komplexer schriftsprachlicher Strategien
- Legasthenie mit auffälligen aussersprachlichen, kognitiven Bedingungen wie Kognitionsstil, Lernmotivationsprobleme, Schwierigkeiten der Kurzspeicherung von umkodierten phonemischen Sequenzen und von semantischen Informationen (Wirth 1990).

Pauschale Therapieresepte und Heilsbotschaften, wie sie gegenwärtig kontinuierlich wahrgenommen werden können, mögen vor solchen phänomenologischen und ätiologischen Varianten nicht zu bestehen. Obskur erscheinen auch die Hinweise auf eine enge genetische Lokalisation im Chromosomensatz angesichts des breiten Feldes des gestörten Schriftspracherwerbs. Kompatibel mit der modernen Redundanztheorie sind aber neuropsychologische Beiträge, welche das interhemisphärische Zusammenspiel und das Netzwerk verschiedener Hirnregionen erklären. Pädagogisch-therapeutisch anregend sind die neuropsychologischen Aussagen über eine Plastizität im Aufbau von Hirnfunktionssystemen und über grundsätzlich trainierbare Hirnfunktionen und weniger über geschädigte Hirnstrukturen (Brandeis 1999, 7-9).

Die vermehrte Ausrichtung auf sozialsystemische Zusammenhänge

Auch der sozialen Systemtheorie dürfen Fortschritte der Legastheniepädagogik zugeschrieben werden. Die Einsichten in die Wechselbeziehungen zwischen Lernstörungen und Sozialsystemen haben dazu geführt, auch die Möglichkeiten zur Überwindung von Dysfunktionalitäten in verschiedenen Systemen zu beachten und dabei störungsbegünstigende Dynamismen zu überwinden. Es geht dabei um dysfunktionale Beziehungsstrukturen, wie dysfunktionale Kooperation mit Koalitionsbildung: z. B. Einbezug des Legasthenikers in eine Koalition mit Ausschluss eines Elternteils, oder um dysfunktionale Episteme: „Wir sind Ausländer; über uns wird verfügt; die Therapiezuweisung ist eine schikanöse Aussonderung“. Oder man beachte in diesem Zusammenhang den auch von Grüttner (1980) beschriebenen Harmoniemythos »Wir sind doch eine gute Familie« mit der familiären Abdrängung von Konflikten und Problembearbeitung der Zusammenhänge mit Leistungsversagen von Kindern. Vielversprechend ist auch die Übertra-

gung der systemischen Betrachtungsweise auf das Mikrosystem Schulklasse mit der Berücksichtigung der Sozialposition von Legasthenikern. Eine heikle Aufgabe stellt sich in der Überwindung des systemischen Delegationsmechanismus von Lehrern nach dem Verhaltensmuster »Überweisen, therapieren lassen und in der Klasse weitermachen wie bisher«, ein Muster, das Modifikationen im didaktischen Bereich und auf der Beziehungsebene gefährdet. Man beachte auch die Infragestellung von gewissen Therapiemassnahmen. Ist es richtig, legasthenische Kinder durch eine subtile Desensibilisierung zu befähigen, Diktatstress zu ertragen? Wird damit nicht ein didaktischer Unfug verstärkt? Systemkritisch ließe sich fordern, die didaktische Dominanz von Diktaten im Unterricht zu bekämpfen, die falsche Gewichtung der Rechtschreibung in der Deutschnote zu überwinden (nur 20 Prozent Gewicht) und zu zeigen, auf welchem gesellschaftlichen Holzweg man sich befindet, wenn die Selektion für die höheren Schultypen zu stark durch die Orthographie bzw. durch heimtückische Prüfungen im Bereiche der besonderen Schwierigkeiten determiniert wird (Grissmann 1999).

Im systemischen Ansatz lassen sich Zeichen des Fortschritts in den Bemühungen um Legastheniker erkennen. Er hat aber auch Verunsicherung gebracht. Praktiker, die psycholinguistisch und neuropsychologisch arbeiten, sehen sich oft der Kritik soziologischer Systemiker ausgesetzt, therapeutische Flickschusterei zu betreiben. Sind hier nicht auch flexible Haltungen und integrierende Therapiemuster angezeigt, wie sie neuerdings in der Kinderpsychotherapie vertreten werden? „Individuumzentriert“, ein Begriff, der häufig in der Darstellung von Systemtheoretikern (z. B. Hess, 1989) als diagnostisch und therapeutisch restringierte Fehlhaltung verstanden wird, könnte durch „individuumfokussierend“ ersetzt werden. Diese Bezeichnung würde der Bereitschaft entsprechen, Persönlichkeitsvariablen diagnostisch und therapeutisch zu Systemvariablen in Beziehung zu setzen. Dies wäre vergleichbar mit dem von Piaget dargestellten flexiblen Wahrnehmungsstil der Zentrierung und Dezentrierung, mit der gründlichen Betrachtung von Teilbereichen und der Fähigkeit, sich zu lösen und Bezüge zu anderen Teilbereichen und zur Gesamtstruktur zu stiften. Mit dieser Grundhaltung wären auch die Gefahren einer einseitigen individuumzentrierten Therapie mit dem Übersehen von systemischen Bedingungen der Rehabilitation von Kindern mit Lernstörungen zu überwinden. Die individuumfokussierende Betrachtungsweise könnte folglich bedeuten, die Möglichkeiten der unterrichtlichen erzieherischen und therapeutischen Massnahmen im Bereiche der verbal-kognitiven und der sozialen Persönlichkeit mit den systemischen Notwendigkeiten und Möglichkeiten zu koordinieren.

Beispiele von mehr oder weniger problematischen Heilsbotschaften

Als Beispiel für eine pseudowissenschaftliche Heilsbotschaft mag die Publikation von Davis (»Legasthenie als Talentsignal« 1995) gelten, von der sich verschiedene Fachverbände distanzieren.

Die Publikation von Davis ist als spätes Aufflackern des medizinischen Paradigmas zu verstehen. In der Tradition der Pioniere der Legasthenieforschung knüpft der ehemalige „Legastheniker“ Davis an den Fehlerphänomenen an. Die Verlesungen, die als Abweichung von der graphemischen Wortgestalt feststellbar sind (Reversionen, Auslas-

sungen, Zufügungen), werden von ihm wie früher kausal-linear interpretiert und zu Problemen der Wahrnehmungsorganisation in Beziehung gebracht. Zentral in der Erklärungstheorie von Davis ist der Begriff der Desorientierung, einer Verwirrungshaltung im Leseakt mit ständigen Abfolgen von kognitiven Zusammenbrüchen, welche das Lesen und die damit verbundene Bedeutungserschließung schwer behindert. Diese Verwirrungshaltung wird ohne empirischen Nachweis als Folge eines besonderen Wahrnehmungsstils interpretiert, der sogar als besondere legasthenische Begabung verstanden wird. Die Ausrichtung auf die Gestaltmissachtung bei den Verlesungen verleitet Davis zu einer spekulativen Wahrnehmungstheorie, welche die sprachlichen Bedingungen des Lesens unberücksichtigt lässt. Davis behauptet, dass Dyslektiker in ihrer angeblichen Grundhaltung zweidimensionale Darstellungen vorstellungsmässig dreidimensional ergänzen, die Wortgebilde intensiv durchdringen und umkurven und in einer „Umkreisung des Standortes“ in einen Wahrnehmungstaumel zu geraten, der zu den bekannten Verlesungen führe. Besonders dramatisch werde dann die Lesesituation für solche Leser, wenn sie Partikel (Artikel, Pronomen, Konjunktionen) und weitere Kleinwörter (wie zum Beispiel Hilfsverben) ohne die Möglichkeiten der anschaulich-bildhaften Bedeutungserschließung erlesen müssten. Die Unterbrechung der Prozesse der anschaulichen Bedeutungserfüllung, d. h. der bedeutungserfüllenden Akte, wird als weitere Ursache der Desorientierung gesehen. Anerkennenswert, allerdings nicht neu, ist der deskriptive Hinweis auf die Verwirrungssituation, die Desorientierung. Allerdings ist diese heute psycholinguistisch durch partielle sprachlich bedingte Überforderungen erklärbar. Ich habe mich vor 30 Jahren experimentell mit der Überforderungssituation leseschwacher Schüler befasst und habe damals die entsprechende Fehlhaltung als Deutungsschwäche bezeichnet. Damit war eine mehrfach bedingte Überforderung in der komplexen seriellen Zuordnung von lautlichen und inhaltlichen Entsprechungen zu den graphemischen Gestalten gemeint, eine Überforderung, welche zu verschiedenartigen Zusammenbrüchen, zu „Betriebsunfällen der Deutungsnot“ führt. In Überforderungsexperimenten mit besonders tüchtigen Lesern (Grisseemann 1974, 40 f.) des vierten Schuljahres gelang es mir nachzuweisen, dass mit einer Veränderung der sprachlichen Bedingungen in den Lesetexten die Anzahl der Verlesungen inklusive Reversionen drastisch erhöht werden konnte und dass diese Leser genau in die Verwirrungssituation gelangten, die von Davis als Folge des dreidimensionalen Wahrnehmungsstils verstanden wurde. Die Überforderung wurde in diesen Experimenten durch folgende Maßnahmen organisiert:

1. durch den Entzug semantischer und syntaktischer Restriktionen beim Wortlistenlesen und beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes
2. durch die Verwendung von Wörtern, die nicht zum Vokabular dieser Schüler gehörten
3. durch die textliche Darbietung von Sachverhalten über dem Erfassungsniveau der Altersstufe
4. durch die Verhinderung der Segmentation von Morphemen und Signalgruppen in einem fremdsprachlichen Text.

Dadurch wurden die guten Leser in die gleiche Lage versetzt, die für leseschwache Schüler mit sprachlichen Entwicklungsrückständen als Regelsituation gilt.

Neben der ätiologischen Fragwürdigkeit des Beitrags von Davis ist die Dürre der therapeutischen Vorschläge beachtlich. Die Publikation verspricht im Untertitel „Lernchancen durch kreatives Lesen“. Anregungen zu kreativem Lernen können allerdings bei Davis nicht ausgemacht werden. Die Vorschläge beschränken sich auf drei Drillprozeduren:

- die Herstellung eines „geistigen Orientierungspunktes“ in einem Neigungswinkel von 45 Grad etwa 7 bis 30 Zentimeter oben hinter dem Kopf, der den Wahrnehmungstaumel verhindern soll,
- ein Alphabettraining zur Symbolbeherrschung mit der Herstellung der Buchstaben des grossen und kleinen Alphabets mit Knetmassen (eine den Elementarlehrern sehr vertraute Massnahme, allerdings neben vielen andern), Aufsagen des Alphabets und Übungen zur Bestimmung des jeweils vorausgehenden und nachfolgenden Buchstabens,
- Versuche zur Zuordnung einer anschaulichen Bedeutung zu Partikeln mit der Herstellung von Knetgebilden.

Massnahmen zum Aufbau psycholinguistisch begründeten Strategien des Lesens und des Schreibens finden sich bei Davis nicht. Vergeblich sucht man auch nach empirischen Überprüfungen der spekulativen Hypothesen. Neben der linguistischen Kritik an der neuen therapeutischen Verheissung mag auch noch auf die Behauptung der besonderen Begabung („Legasthenie als Talentsignal“) hingewiesen werden. Seit Jahrzehnten ist bekannt, dass Dyslexie auf allen Begabungsstufen vorkommt. Die Aufzählung renommierter kreativer Persönlichkeiten mit erschwertem Schriftspracherwerb ist deshalb kein Nachweis einer Sonderbegabung, die mit dieser Schwäche regelhaft verbunden wäre.

Ein völlig anderer Sachverhalt als beim pseudowissenschaftlichen Konzept von Davis liegt vor bei der Präsentation und Kommentierung der Forschungen zur Bedeutung des phonemischen (phonologischen) Bewusstseins als Bedingung des Schriftspracherwerbs. Neuerdings ist eine Problematik erkennbar in der Verbreitung von Publikationen einer Forschungsgruppe des Instituts der Universität Würzburg (Schneider et al. 1999, Küspert/Schneider 1999). Im Zusammenhang mit einer Fachtagung in Zürich (2000/11) fanden sich in der Presse, besonders aber in Informationen für Lehrkräfte und Schulbehörden Aussagen, die einer Heilserwartung und Heilsverkündung entsprechen, die allerdings in einem Gegensatz stehen zu den soliden Publikationen der Forschungsgruppe. Es wird dabei der Hoffnung Ausdruck gegeben, dass mit Trainings des phonemischen Bewusstseins, vor allem im präventiven Einsatz im Vorschulalter, die Überwindung „der“ Legasthenie bevorstehe.

Einige Hinweise zur Diagnostik und zum Training des phonemischen Bewusstseins, von Massnahmen, die seit zwanzig Jahren international beachtet werden und in den Forschungsbetrieb einbezogen werden (Lewkovicz 1980, Beck 1986): Erkennen von vorgegebenen Lauten als Anlaut in Reihen von vorgesprochenen Wörtern, Isolieren des Anlauts an Wörtern, Erkennen von Reimen, Erfassen von An- und Endlauten von Wörtern, Auszählen von Lauten in Wörtern, Nennen des Lautrests nach Vorsprechen eines Wortes und einer Silbe des Wortes. Auch das Würzberger Trainingsprogramm bezieht sich in einem Übungspaket mit spielerischen Übungen auf diesen Rahmen.

Etwas länger bekannt im deutschsprachigen Raum ist das etwas breiter angesetzte phonemische Trainingsprogramm in der Bearbeitung von „Laut-Märchen“ nach Petra Bee-Götsche (1990, S.77/78) In Evaluationen wurden positive Effekte in der Verbesserung der Leistungen des phonemischen Bewusstseins nachgewiesen wie auch ein nichttrivialer Transfer in einem sprachlichen Gedächtnistest. Im Gegensatz zu den Würzburger Forschungen fehlen aber Untersuchungen zum Langzeittransfer auf die Lernprozesse beim Lesen und Schreiben.

Die Würzburger Forschungsgruppe stellt neuerdings die Ergebnisse der empirischen Evaluation ihres Trainingsprogramms in Kindergärten vor (Schneider et al. 1999):

- Es zeigten sich deutliche trainingsinterne Erfolge bzw. eine Steigerung der trainierten Leistungen; hingegen waren die Wirkungen in einem Langzeittransfer auf Lese- und Rechtschreibleistungen eher bescheiden. Dabei wurden allerdings deutliche Unterschiede zwischen Gruppen von kontinuierlich und inkonsistent trainierenden Kindergärtnerinnen festgestellt.
- In einer weiteren Studie mit besonders phonemisch auffälligen Risikokindern, die von kontinuierlich trainierenden Kindergärtnerinnen betreut wurden, zeigten sich bessere Langzeittransfereffekte. Besonders zu beachten ist dabei: Am besten schnitten die Risikokinder ab, welche ein gemischtes Training, das mehr als das phonemische Bewusstseinstaining umfasste, absolvierten.

Damit distanziert sich die Forschergruppe von Heilsbotschaften. Phonemisches Bewusstsein soll im Rahmen eines Verständnis des Schriftspracherwerbs unter komplexen Bedingungen, auch im Sinne eines redundanztheoretischen Konzepts angemessen berücksichtigt werden. Dies kann geschehen im Vorschulalter zur Prävention; aber auch bei Problemkindern während des elementaren Schriftspracherwerbs. Damit könnten die immer noch häufig erfolgenden therapeutischen Spätzuweisungen von „Legasthenikern“ abgebaut werden. Die Würzburger Ergebnisse stimmen gut mit anderen neueren Forschungsergebnissen im deutschsprachigen Raum überein. Eine Längsschnittuntersuchung von Wimmer et al. (1991) führte auch zu der gemässigten Aussage, dass ein gut entwickeltes phonemisches Bewusstsein eine das Lesenlernen erleichternde Funktion sei. Klicpera/Gasteiger (1993) verstehen es als wesentliche Starthilfe für den Erstleseunterricht.

Diagnostische Konsequenzen des Konzeptwandels

Das neue Konzept des gestörten Schriftspracherwerbs bedingt und ermöglicht eine Förderdiagnostik, welche die Planung besonderer Fördermassnahmen bei gestörtem Schriftspracherwerb begründen soll.

Aufgrund des gegenwärtigen Forschungshintergrunds wären zu beachten:

1. Defizite des Leistungsniveaus in schriftsprachlichen Teilfeldern: Lese- und Rechtschreibschwäche, isolierte Leseschwäche, isolierte Rechtschreibschwäche

2. Zusammenhänge der Störungen mit oralsprachlichen Entwicklungsbedingungen:
 - gestörter Schriftspracherwerb im Rahmen eines dysphasischen Syndroms als dysgrammatische Sprachaufbaustörung,
 - gestörter Schriftspracherwerb mit sprachlichen Entwicklungsdevianzen ausserhalb des dysphasischen Syndroms, Lese- Rechtschreibschwäche bei oralsprachlich intakten Schülern,
 - gestörter Schriftspracherwerb mit auffälligen aussersprachlichen Lernbedingungen.
3. Eine Prozessdiagnostik, welche ausgerichtet ist auf Modelle des Lese- und des Rechtschreibprozesses:

Sie lässt die direkten Ansatzstellen für die schriftsprachlichen Förder-/Therapiemassnahmen erfassen. (Grissemann 1996, 57-59).

Für den Leseprozess:

 - sprachliche Segmentationsprozesse am Wort und ihre sprachlichen Hintergrundbedingungen
 - Ausnützung von Leseerwartungen im Zusammenhang mit Wortsegmentation und Segmentsynthese; Hypothesentestung als innere Lesekontrolle.

Für den Rechtschreibprozess:

Als Ergänzung der linguistisch zum Teil problematischen diagnostischen Rechtschreibtests eine psycholinguistische Hinterfragung von sogenannten Regelfehlern und psycholinguistische Rechtschreibexperimente (Grissemann 1996, 59-61).
4. Dazu tritt die diagnostische Erfassung von Stützfunktionen, welche die sprachlichen Funktionskomplexe stützen: Wahrnehmung, allgemeine und spezifisch sprachliche Lernmotivation, kognitive Reflexivität.

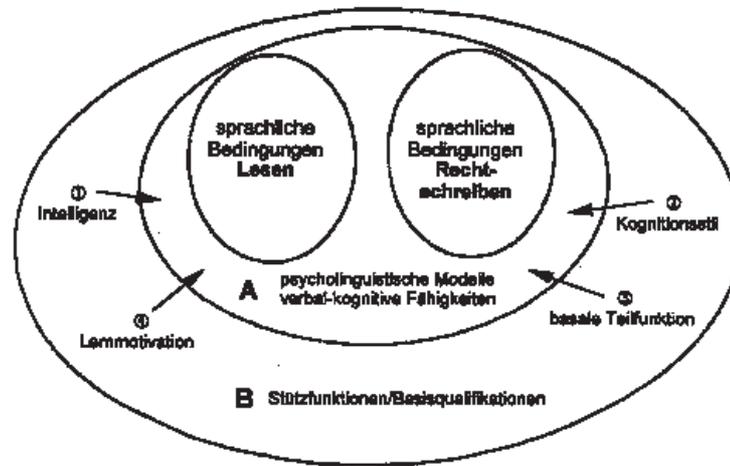
Übersichten über diagnostische Verfahren und Materialien im Testbereich zum förderdiagnostischen Einsatz erleichtern die Auswahl in der schulpsychologischen Praxis (Grissemann 1996, 179/180).

Unabdingbar für eine effiziente individuelle Förderung sind die diagnostisch begründeten Planungsvorschläge. Die vorliegenden Forderungen für die Förderdiagnostik bleiben eingeschränkt auf den kognitiven und verbalen Bereich. Sie sind zu ergänzen mit den Massnahmen einer Persönlichkeits- und Systemdiagnostik.

Die Schulpsychologie ist heute daran, Förderdiagnostik für den schulpsychologischen Beratungsbereich weiter zu entwickeln und auch in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in die Praxis umzusetzen. Eine solche kooperative Förderdiagnostik macht allerdings Erweiterungen in den Ausbildungsplänen der Lehrerbildung notwendig.

Kriterien zur kritischen Beurteilung von Förderangeboten

Die folgende Grafik kann herangezogen werden zur kritischen Beurteilung von Förderprodukten und Förderstrategien, welche heute auf dem Psychomarkt "Legasthenietherapie" erscheinen.



A ist der Kernbereich und deckt die verbal-kognitiven Fördermassnahmen ab.

B ist der Stützbereich und verweist auf besonders indizierte Interventionen im Zusammenhang mit Massnahmen im Kernbereich.

Die Massnahmen im Bereich A sind konstitutiv für eine qualifizierte pädagogischtherapeutische Förderung; die Schwerpunkte in diesem Bereich können diagnostisch, vor allem begleitend zur Förderung festgelegt werden. Die Massnahmen im Stützbereich sind selektiv je nach diagnostischer Indikation anzusetzen.

Therapeutische Massnahmen, die sich exklusiv auf den Bereich B beziehen und nicht nachweisen, dass sie den Zentralbereich A breit einschliessen, sind abzulehnen. Hier handelt es sich um gewisse Angebote auf dem Psychomarkt, die sich als legasthenietherapeutisch ausgeben.

Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, dass in der Regel Fördermassnahmen im schriftsprachlichen Förderbereich unabdingbar sind. Auch bei oralsprachlichen Defiziten (z. B. phonemisches Bewusstsein), bei Störfaktoren im Stützbereich (z. B. Hyperaktivität), aber auch bei intakten oralsprachlichen Bedingungen sind Massnahmen im Schriftsprachbereich neben oder nach besonderen Massnahmen im Stützbereich angezeigt. Das redundanztheoretische Förderkonzept kann dabei zu einem vielschichtigen schriftsprachlichen Training zur Ausnützung von linguistischen Mehrfachinformationen beim Lesen und Schreiben anregen. Dazu gehören Segmentationstrainings am Wort auf verschiedenen Ebenen (Grapheme, Silben, Signalgruppen, Konsonantengruppen, Morpheme; Erfassen semantischer, grammatischer und syntaktischer Informationen in ihrer Beziehung zur Segmentierung und zu den Umkodierungs- und

Dekodierungsprozessen). Zu solchen Trainings können Förderlehrer und Therapeuten Materialien in vielleicht etwas anstrengenden Selektionsprozessen aus dem breiten Marktangebot selber zusammenstellen. Neuerdings gibt es aber auch redundanztheoretisch entwickelte methodisch integrierende Förderlernwerke (Grissmann/Roosen 1994).

Legasthenie – umstrittene Konzepte? Es ist zu hoffen, dass die theoretische Verunsicherung von Lehrkräften und auch im sonderpädagogischen und therapeutischen Bereich durch eine Orientierung an der wissenschaftlichen Forschung überwunden werden kann. Das bisher als Legasthenie bezeichnete Phänomen des gestörten Schriftspracherwerbs sollte unter Berücksichtigung der vielfältigen, auch aussersprachlichen Störbedingungen als sprachliche Entwicklungsstörung verstanden werden, das ganzheitliche Interventionen notwendig macht, die immer sprachliche Förderstrategien implizieren. Zur Absicherung und Differenzierung dieses Konzepts bedarf es weiterer wissenschaftlicher Forschung.

Bibliographie:

- Beck, M.; Jensen, H.: Prävention von Lese-Rechtschreibschwäche unter besonderer Berücksichtigung der phonologischen Bewusstheit. In: Beck, M.; Mannhaupt, G.: Prävention und Intervention bei Schulschwierigkeiten. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie 1986
- Bee-Götsche, Petra: Lautmärchen. Anleitung, Texte, Materialsammlung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie 1990
- Bee-Götsche, Petra: Neue Wege in der Prävention und Therapie von LRS: Zschr. Heilpädagogische Forschung, Band XVIII, Heft 2, 1992, 83-89
- Brandeis, D.: Dyslexien und Hirnfunktionen. Zürich: Zschr. Symbol 3/99. Verband Dyslexie 1999.
- Cromer, R. ref. in: Gibson, E. J. & Levin: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett 1980, 225-227
- Davis, R. D. Legasthenie als Talentsignal. Genf: Ariston 1995
- Dummer, Lisa: Die spezielle Lese-Rechtschreibschwäche. Wien, München: Jugend und Volk 1981
- Gibson, E. J.; Levin, H.: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett 1980
- Goodman, K. S.: Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen. In: Hofer, A. (Hrsg.): Lesen lernen: Theorie und Unterricht, Düsseldorf: Schwann 1976
- Grimm, Hannelore: Gestörter Sprachlernprozess und schulische Folgen. In: W. Niemeyer (Hrsg.): Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum: Winkler 1995
- Grissmann, H.: Förderdiagnostik von Lernstörungen am Beispiel Legasthenie. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber 1991
- Grissmann, H.: Deutschnoten als Ursache von Legasthenie. Sarnen: Zschr. „schweizer schule“ 1/2000. Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz, 2000.
- Grissmann, H.: Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber 1996
- Grissmann, H.: Die Legasthenie als Deutungsschwäche. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber 1974³
- Grissmann, H.: Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber 1996

- Grisseemann, H.; Roosen, Hildegard: Training – Lesen, Denken, Schreiben. Zur Individualisierung des Unterrichts in Regel- und Sonderklassen. Arbeitsmappe mit Lehreranleitung. Ausgabe für Deutschland: Lesen, Denken, Schreiben. Kopiervorlagen mit Lehreranleitung. Rangendingen: Lipura 1994
- Grüttner, T.: Legasthenie ist ein Notsignal. Hamburg: Rowohlt 1980
- Hess, T.: Lern- und Leistungsstörungen im Schulalter – individuumzentrierte und systemische Erklärungsansätze. Dortmund: Modernes Lernen 1989
- Jung, U. R.: Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In: R. Valtin; Jung, U.R.; Scheerer-Neumann (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, Barbara: Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber 1993
- Küpper, Petra; Schneider, W.: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 1999.
- Lewkovicz, N. K.: Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72, 1980, 686-700
- Scheerer-Neumann, Gerheid: Prozessanalyse von Lesestörungen. In: Ebel, V. (Hrsg.): Legasthenie. Ursachen, Diagnosen, Behandlung, rechtliche und gesellschaftliche Probleme, Bad Königshofen: Verlag des Bundesverlags Legasthenie 1977
- Schenk-Danzinger, Lotte: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim: Beltz 1968
- Schneider, W., Roth, E.; Küspert, D.: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. Göttingen: Zschr. Kindheit und Entwicklung 3/99. Hofgrede 1999.
- Vellutino, F. R.: Legasthenie. Heidelberg: Zs. Spektrum der Wissenschaft, Mai 1989
- Wimmer, H.; Zwicker, T.; Gugg D.: Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in den ersten Schuljahren. Befunde zur Persistenz und Verursachung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, 1991, 280-249
- Wirth, H.: Teilleistungsstörungen – Learning Disabilities. Löst die Neuropädagogik das Problem der Lernstörungen? In: Brunsting, M.; Keller, H. J.; Steppacher, J. Teilleistungsschwächen. Prävention und Therapie. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik 1990.

✉ Prof. emer. Dr. Hans Grisseemann, Universität Zürich, Unterer Wannenrain 16, CH-5502 Hunzenschwil

EVA S. ADLER

Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen

Theorien, Konzepte und Definitionen

Martin, ein achtjähriger Schüler, fragt mich beim Erstgespräch vor der psychologischen Testung: "Bin ich krank, weil die Frau Lehrerin sagt, dass ich Legasthenie habe?" Andere Schüler/innen, die Lese- und/oder Rechtschreibprobleme haben, befürchten, dumm zu sein. Manchen wird zugeschrieben, dass sie faul seien. Die angeführte Auflistung stellt einen kleinen Ausschnitt von Aussagen betroffener Kinder dar. Sie soll zeigen, wie weit die sozialen und psychologischen Auswirkungen einer entsprechenden Problemzuschreibung reichen können. Trotzdem und gerade deswegen ist eine exakte Diagnose notwendig und eine umgehende und zielführende Behandlung legasthener Schüler/innen anzustreben.

Grundsätzliches

Das Thema des vorliegenden Artikels wird nach wie vor in Österreich äußerst kontrovers betrachtet. Es gibt Menschen, die das Vorhandensein des Phänomens Dyslexie und Legasthenie bestreiten. Im Unterschied zu diesen vertreten andere die Ansicht, dass dieses Phänomen in unserer Gesellschaft viel zu wenig beachtet würde und die Betroffenen stark benachteiligt wären.

Ziel dieser Darstellung ist eine differenzierte Beschreibung von Dyskalkulie, Legasthenie und Teilleistungsschwächen unter Einbeziehung neuester oder weniger bekannter Forschungsergebnisse aus relevanten Wissenschaftsgebieten.

Einleitung

Die Entwicklung der Schriftsprache beginnt mit dem fünften Lebensjahr. Das jüngere Kind besitzt eine noch nicht ausreichende Hirnreife für das Erlernen des Schreibens. Für eine normale Lebenslaufbahn ist eine adäquate Funktionstüchtigkeit für Lesen und Schreiben äußerst wichtig.

Probleme des Schriftspracherwerbs zeigen sich in allen Kulturen mit Buchstabenschrift. Abhängig vom Ausmaß der Lauttreue einer Schriftsprache gestaltet sich die Erschwernis für Personen mit der Tendenz zur Lese-/Rechtschreibschwäche in unterschiedlichem Grad. Stark lauttreue Sprachen wie Russisch und Serbokroatisch sind hinsichtlich der Schreibschwierigkeit für den Lernenden weniger anspruchsvoll als zum Beispiel Englisch, das wenig lauttreu geschrieben wird. Deutsch entspricht einem mittleren Grad an Laut-

treueheit und erfordert vermutlich aus diesem Grund von dem/der Schüler/in besondere Diskriminierungsleistungen: manche Wörter werden lauttreu geschrieben, andere hingegen plötzlich nicht. Welche Gesetzmäßigkeiten jeweils zu Grunde gelegt werden, ist vom Rechtschreiblemenden nicht zu verstehen.

Die Hauptgefahr für Schüler/innen mit Rechtschreibschwäche sind die von ihnen selbst gewählten Erklärungsmodelle. Sie dienen der Selbsthilfe im Rechtschreiberwerb und können die Ursache für gravierende Rechtschreibmängel sein. Viele Schüler/innen stellen sich als persönliche Hilfe den Merksatz auf: "Sprich dir das Wort vor, und dann hörst du, wie es zu schreiben ist!" Dies ist eine Regel, die oft zu fehlerhaften Schreibungen führt. Wird der oder die Schüler/in nicht darauf befragt, welche Hilfsmittel sie verwendet, wird der zum Fehler führende Mechanismus nicht bekannt. Im Rahmen einer Fehleranalyse gemeinsam mit dem Kind werden diese Glaubenssätze bekannt und können in der Folge problematisiert werden. Im speziellen Fall der deutschen Rechtschreibung ist dem Lernenden zu sagen, dass lauttreue Wörter in dieser Sprache vorrangig den Kernwortschatz betreffen. Die Schreibweise der Dehnung ist in der konkreten Schreibung überhaupt nur visuell erlernbar und nicht auditiv.

Auswirkungen auf die Schullaufbahn

Legasthene Kinder verstehen Wortbedeutungen gut, aber das Erlernen des Lesens und Schreibens beziehungsweise Rechtschreibens bereitet große Schwierigkeiten. Legasthener verarbeiten Informationen anders als Nichtbetroffene. Die Probleme legasthener Kinder zeigen sich aus heutiger Sicht nicht so sehr durch Schweregrade des Versagens (z. B. im Rechtschreibtest), als vielmehr durch Diskrepanzen zwischen Teilleistungsschwächen und Intelligenzleistungen sowie durch Diskrepanzen innerhalb eines Intelligenztests mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Die betroffenen Kinder sind in der Schule in manchen Fächern ausgesprochen gut und in anderen ziemlich schlecht. Diese Diskrepanzen verursachen Schullaufbahnprobleme, die das herkömmliche Schulsystem ohne Sonderregelungen nicht (leicht) lösen kann.

In der Volksschule geförderte Legasthener erreichen durch die Legasthenerbetreuung zum Ende der Grundschulzeit durchschnittliche Normwerte in den Rechtschreibtests. Bei Übertritt in ein Gymnasium oder Realgymnasium erweisen sich ihre Rechtschreibkenntnisse allerdings doch als zu schwach. Zudem tritt die Legasthenie in den Fremdsprachen oft wieder auf.

Trotz Förderung kann es während der Schulzeit zu allen Zeitpunkten, aber vorrangig in Phasen erhöhter Gesamtbelastung des/der Schülers/in mit Lese-Rechtschreibschwäche zu Rückfällen kommen. Eine großzügigere Behandlung legasthener Fehler – wie es die Richtlinien des Wiener Stadtschulrates im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen (Blüml, Dirnbacher, 1998) ermöglichen – erleichtert Lehrern, vorübergehend notwendige Kulanz zu geben.

Auftretenshäufigkeit

5– 10 % der Alterspopulation sind Legastheniker starker Ausprägung (Stedman, Kaestle, 1987), die zwar einfache Beschriftungen auf bekannten Gegenständen entziffern, aber nur mit Mühe Formulare ausfüllen können und nicht ausreichend in der Lage sind, Medikamentenbeipackzetteln oder Wohnungsannoncen sinnerfassend zu lesen. Es wird geschätzt, dass ein Fünftel der erwachsenen Bevölkerung bei Lese- und Schreiberfordernissen des Alltags überfordert sind. Untersuchungen zu den Fähigkeiten dieser Personen in Bezug auf Computerarbeit sind noch ausständig.

Begriffsklärungen

Was ist Legasthenie?

Die Bezeichnung stellt ein Ausschlusskriterium dar:

Legasthenie ist

- nicht Intelligenzmangel
- nicht Psychose
- nicht Persönlichkeitsstörung
- nicht "schlechte" Erziehung
- nicht unzulängliche Bezugsperson-Kind-Beziehung
- nicht falsche Unterrichtsgestaltung
- unabhängig von der sozialen Schicht
- keine Hirnschädigung
- keine Hyperaktivität

Alle vorhin angeführten Faktoren können problemverstärkend sein, verursachen die Schwierigkeit jedoch nicht.

Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen

Dyslexie ist eine Übernahme des englischen Wortes „Dyslexia“. Dyslexia heißt Legasthenie, wörtlich bedeutet beides „Leseschwäche“.

Legasthenie (Dyslexia, Dyslexie) ist eine Erschwernis beim Erlernen des Lesens und Schreibens beziehungsweise Rechtschreibens, die nicht durch inadäquaten Unterricht und nicht durch Milieubenachteiligung oder Intelligenzmangel verursacht ist. Im Deutschen spricht man üblicherweise von „Lese-Rechtschreibschwäche“.

Teilleistungsschwächen sind Störungen der Wahrnehmung, der Motorik bzw. der Integrationsprozesse beider Bereiche. So finden Schulleistungsschwächen, insbesondere Legasthenie und Dyskalkulie eine neuropsychologische Erklärung. (Berger, 1977)

Ältere Definitionsversuche:

Das Versagen tritt hier trotz guter Intelligenz-, Umwelt- und Lernbedingungen auf.

Literale Legasthenie

Besonders schwere Fälle von Legasthenie werden so bezeichnet. Kinder mit dieser Störung erlernen die Buchstaben langsam und unvollständig um das zehnte Lebensjahr, erlernen ohne spezielle Hilfe meist nicht das Lesen (Logogramm-Lesekompetenz) und schreiben Wortsalate.

Verbale Legasthenie

Diese Kinder erlernen die Buchstaben, haben aber bei der Wortdechiffrierung starke Probleme. Bei Schuleintritt ist meist weder die Lautisolierung erfasst noch die Fähigkeit zur Umwandlung der Normallaute in Phoneme.

Leselern- und Rechtschreibprobleme bei Schwachbegabung und Milieubenachteiligung führen zu Lernproblemen, aber nicht zu Legasthenie.

„Unter Legasthenie verstehen wir eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbstständigen orthografischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefertigkeit) relativ guter Intelligenz.“ (Linder, 1951; nach Schenk-Danzinger, 1975, S. 10).

Legasthenie ist folgedessen eine partielle Lernbehinderung.

Neuere Definitionsversuche:

Legasthenie als Sammelbegriff oder die operationale Definition von Legasthenie:

Eine operationale Definition gibt an, mit welchen Verfahren und nach welchen Kriterien z. B. eine Diagnose gestellt werden soll. Operationalisiert wurde allerdings nicht die Diskrepanz zwischen Lese- bzw. Rechtschreibleistung und Intelligenzergbnis (als gleitende Diskrepanz erfassbar), die vorher konstituierendes Merkmal der Definitionen war. Stattdessen erklärte man die 5% schwächsten Rechtschreiber zu Legasthenikern. Die Diagnostik wurde mittels normierten Rechtschreib- und Begabungstests durchgeführt.

Legasthenie gilt als generelle Lernbehinderung.

Alle Arten von Lese-/Rechtschreibschwächen sind von Interesse. Auch das Schulversagen milieubenachteiligter Kinder zeigt sich nämlich in Leselern- und Diktatschwierigkeiten.

Die neue deskriptive Beschreibung:

Die Internationale Klassifikation psychischer Störungen der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) bezeichnet Teilleistungsschwächen als Entwicklungsstörungen und Dyslexie

beziehungsweise Legasthenie als Lese- und Rechtschreibstörung. Das Konzept des Kapitel V der ICD-10 folgt einem zumindest teilweise atheoretischen Ansatz. Es wird eine deskriptive, an diagnostischen Kriterien orientierte Klassifikation verwendet, wobei die Bezeichnung Störung den Begriff Erkrankung ersetzt. Die folgende Auflistung soll die Gliederung gemäß ICD-10 aufzeigen.

DIAGNOSTIK NACH ICD-10 (Dilling et al., 1992, S. 244, S. 253-260):

ENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN F80 – F89

zeigen:

1. Beginn im Kleinkindalter oder Kindheit
2. Entwicklungseinschränkung oder -verzögerung der biologischen Reifung des Zentralnervensystems
3. stetigen Verlauf (keine Verbesserungen mit nachfolgendem Wiederauftritt)

Zusätzlich meist gegeben:

- keine Periode normaler Entwicklung
- bei Buben häufiger als bei Mädchen
- familiäre Häufung der Problematik
- genetische Anlage
- gewisse Umwelteinflüsse, aber ohne symptomauslösenden Charakter

F81 UMSCHRIEBENE ENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN SCHULISCHER FERTIGKEITEN:

- Der normale Erwerb von Fertigkeiten ist von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt;
- kein Mangel an Lerngelegenheiten
- keine erworbene Hirnschädigung oder Erkrankung
- Beeinträchtigung der kognitiven Informationsverarbeitung (biologische Fehlfunktion)
- bei Buben wesentlich häufiger

F81.0 LESE- und RECHTSCHREIBSTÖRUNG:

- umschriebenes und eindeutiges Lesefertigkeitsproblem
- keine Sehprobleme
- keine unangemessene Beschulung
- schlechtes Leseverständnis
- dazu häufig Rechtschreibstörungen
- anhaltende Rechtschreibschwäche bis zur Adoleszenz
- umschriebene (kindliche) Entwicklungsstörung
- mangelhafte Teilnahme am Unterricht
- öfter soziale Anpassungsschwierigkeiten

Diagnostische Leitlinien:

- Unterdurchschnittliche Leseleistungen bezüglich Alter, Intelligenz und Schultype

Bei jüngeren Kindern:

- Aufsaageprobleme beim Alphabet
- Probleme bei der Buchstabenbenennung
- Probleme bei der Wortreimbildung
- Probleme bei der Analyse u. Kategorisierung von Lauten (ohne Hörschwäche)

Bei älteren Kindern:

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Wörtern oder Wortteilen
- niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text; ungenaues Phrasieren
- Vertauschen von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern

Defizite im Leseverständnis:

- Unfähigkeit Gelesenes wiederzugeben
- Unfähigkeit aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu sehen
- Unfähigkeit in der Verwendung allgemeinen Wissens als Hintergrundinformation an Stelle von Information aus einer besonderen Geschichte beim Beantworten von Fragen über die gelesene Geschichte

In später Kindheit und Erwachsenenalter:

- Rechtschreibprobleme deutlicher als Leseschwierigkeiten
- Phonologische Ungenauigkeit auf Basis der Störung der phonologischen Analyse

F81.1 ISOLIERTE RECHTSCHREIBSTÖRUNG:

- keine vorherige Lesestörung
- teilweise Schriftproblem
- phonetisch korrekte Rechtschreibfehler

Erkennung der Legasthenie

Die Symptome der Lese-Rechtschreibschwäche stehen in Abhängigkeit zu den zu Grunde liegenden Teilfunktionsproblemen der Funktionellen Systeme (Vygotsky, 1991). Nach Schenk-Danzinger (1984) bestehe eine Altersabhängigkeit der Erscheinungsform der Lese- und Rechtschreibschwächen. Zu Beginn der Alphabetisierung sollen unspezifische Frühsymptome vorrangig aufscheinen. Dies meint, dass wortsalatartiges Schreiben oder lediglich Erlesen des ersten Buchstabens vorkommen können. Typisch für diese Altersstufe seien ebenfalls Verlesungen von Buchstaben, die Kippphänomenen unterzogen werden können (d-b-g-p Verwechslungen), die allerdings nicht immer vorkommen. Im Laufe des weiteren Schriftspracherwerbs dürften sich spezifische Fehler in Form von Umlaut- und Zwielaufehlern, Verwechslungen zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten sowie Buchstabenumstellungen beim Lesen und Schreiben zeigen. In der Phase der legasthenen Restsymptomatik bestünde im Vergleich zu nicht betroffenen Altersgenossen eine quantitativ wesentlich höhere Fehleranzahl, eine stärkere Verunsiche-

zung bezüglich deutscher Rechtschreibbesonderheiten wie Großschreibung, Schärfung und Dehnung, Buchstabenauslassungen im Wort sowie weiterhin eine Unsicherheit beim Lautlesen.

Entstehung der Problematik

Das Entstehen legasthener Probleme kann durch erworbene oder krankheitsbedingte Ursachen sowie durch ererbte Aufnahme- und Verarbeitungsschwierigkeiten von Sinnesreizen verstanden werden. Es ist zum Beispiel zu vermuten, dass langdauernde Erkältungen oder Tubenkatarrhe ausreichend sind, die Hörreizverarbeitung im Gehirn des Kleinkindes so negativ zu beeinflussen, dass die Verarbeitung des minimalen Zeitintervalls bei der Aufnahme der Hörinformation über die normale Zeit hinaus auf einem nicht alterstypischem Niveau fortbestehen bleibt. Das Hörverarbeitungssystem verbleibt auf einer frühkindlichen Entwicklungsstufe, weil zu wenig trainiert wurde.

Ätiologie oder Ursachenerklärung der Dyslexie und Legasthenie

Seit über hundert Jahren bemühen sich Experten verschiedenster Forschungsgebiete, die Ursache oder mehrere Ursachen zum Entstehen der Lese-Rechtschreibschwäche zu finden. Im neunzehnten Jahrhundert bis zum zweiten Weltkrieg wurde dieser Bereich im deutschen Sprachraum von Ärzten beforscht. Nach dem zweiten Weltkrieg und der Gründung der schulpyschologischen Beratungsstellen widmeten sich psychologische Diagnostiker oder Praktiker diesem Thema, dem sie im Rahmen ihrer Tätigkeit regelmäßig begegneten. In Österreich befasste sich Lotte Schenk-Danzinger als Pionierin mit der Erforschung der Legasthenie und als Ausbilderin von Legasthener-Betreuer/innen. Ab den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts begann die universitäre Untersuchung der Thematik. Bedingt durch ein spezielles Testinstrumentarium (nur Gruppentests und keine Lese-Einzeltestungen) und die soziologischen Erklärungsmodelle der Benachteiligung unterprivilegierter sozialer Schichten soll es zu einer Vermengung von Schüler/innen mit Lerndefiziten auf Grund mangelnder Übung und ohne spezielle Schwächen mit Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen trotz ausreichender Übung gekommen sein (Schenk-Danzinger, 1984). Den universitären Ergebnissen wurde große Bedeutung beigemessen und bereits vorhandene Fördermaßnahmen wurden eingestellt. Dies erwies sich im deutschen Sprachraum als Rückschlag in der Erforschung und Behandlung des Phänomens Legasthenie. Bedingt durch die Autorität von Schenk-Danzinger vollzog das österreichische Schulwesen diesen radikalen Umschwung nicht mit, aber eine Weiterentwicklung größeren Ausmaßes fand ein Jahrzehnt lang nicht statt. Jeder der in den Neunzigerjahren die Bezeichnung „Legasthenie“ verwendete, galt als altmodisch und nicht „state of the art“ und dies noch zu einer Zeit, in der in englischsprachigen Ländern die wissenschaftliche Forschung zur Thematik Dyslexia schon wieder voll im Gang war. Die Möglichkeiten der neuen bildgebenden Verfahren und die Genforschung befruchteten die Forschung der letzten zehn Jahre und lassen noch weitere interessante Ergebnisse erwarten. Deutsche Wissenschaftler befassen sich erst in den letzten Jahren wieder mit Legasthenie. Aber der inhaltliche Anschluss an die finanzkräftigen und gut

ausgestatteten amerikanischen Forschungsinstitute ist schwer zu schaffen. Berichte über österreichische Forschungen im Bereich Genetik liegen mir nicht vor. Die Forschungsgebiete Lautbewusstheit, Sprachwahrnehmung, visuelle Informationsverarbeitung, himnanatomische und hirnhysiologische Korrelate erfuhren durch die medizinischen, linguistischen, sonderpädagogischen und psychologischen Studien sowie die Darstellungsmöglichkeiten der neurobiologischen Korrelate mittels der neuen bildgebenden Verfahren weitere Fortschritte. Der Bereich phonologische Bewusstheit stellt an der Universität Salzburg seit ungefähr zehn Jahren einen Forschungsschwerpunkt dar (Wimmer et al., 1998).

Die Ursache oder Ursachen der Legasthenie sind nach wie vor unbekannt. Es kann nur gesagt werden, dass das Verständnis der Störung verbessert wurde. In der Folge werden verschiedenste Erklärungsansätze genauer dargestellt.

Es gibt drei strukturelle Ansätze:

1. Monistische Theorien
unterstellen eine Ursache (monokausal) für das Versagen und sind eine zu starke Vereinfachung
2. Multikausale Theorien
vermuten mehrere gleichwertige Ursachen.
3. Systemisch-vernetzte oder interaktionelle Legastheniekonzepte
nehmen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Faktoren an und stellen die realen Erschwernisse einer Person mit Lese-Rechtschreibschwäche in den Vordergrund.

ad 1. In der wissenschaftlichen Forschung wird experimentell eine Teilkomponente des Lese- oder Schreibvorganges festgestellt und die Schlussfolgerung aufgestellt, dass die entscheidende Ursache für Fehlfunktionen gefunden wäre. In der Freude über die Neuerkenntnis wird öfter vergessen, dass erst das Zusammenwirken vieler Teilfunktionen des Gehirns als zusammengehöriges System die Lösung einzelner Aufgaben ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund sind Erklärungsansätze, die auf einem einzigen entscheidenden Teilprozess als Hintergrund des Störungsbildes basieren, fragwürdig. Gleichfalls bedeutet das Fehlen eines eindeutigen Kriteriums als Ursachenbegründung der Legasthenie (Weinert in Weinschenk, 1965) keine zulässige Infragestellung des Phänomens Legasthenie.

ad 3. Die Suche nach den Ursachen tritt bei der systemisch-vernetzten Theorie in den Hintergrund und es wird versucht, die sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren festzustellen. Das Interaktionelle Legastheniekonzept betrachtet, welche Einflussgrößen in bestimmten Lernsituationen eines Kindes bedeutsam sind. Dafür ist es notwendig, jeden/jede Schüler/in individuell zu betrachten und die jeweils aktuellen Lernanforderungen mit zu bedenken. (Klicpera et al., 1998)

Auswahl einiger inhaltlicher Erklärungen:

1. Auswirkungen von Reifungsverzögerungen
2. Theorien der zentralen Bedingtheit: Gehirnschäden sind die Problemverursacher
3. Milieutheoretische Erklärungen: geringere häusliche Förderung von Grundschichtkindern, restringierter Sprachcode
4. Theorie vom inadäquaten Unterricht: z. B. Ganzheits-Erstlese-Unterricht, unzureichende Lehrerbildung in Erstlesen und Erstschreiben
5. Konzept des Schriftspracherwerbes
6. Funktionelle Systeme für Lesen und Schreiben
7. Bedeutung der Lautbewusstheit und der Sprachwahrnehmung
8. Bedeutung der visuellen Wahrnehmung
9. Genetische Risikofaktoren
10. Linkshändigkeit

ad 1. Auswirkungen von Reifungsverzögerungen

Ein verspäteter Sprechbeginn soll zu einem langsameren und geringeren Anwachsen des Wortschatzes, der längere Zugriffszeiten im Bereich des Worteinfalls nach sich zieht, und größeren Schwierigkeiten bei der Verwendung der richtigen grammatikalischen Strukturen (die basale Grammatik ist mit Ende des 4. Lebensjahres festgelegt) verursachen. Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen haben später Probleme bei der Lautdifferenzierung, die Lese-Rechtschreib-Schwächen auslösen sollen (Schenk-Danzinger, 1984).

Die Orientierung im Raum setzt die Fähigkeit zum Erkennen der Raumrichtungen voraus. Nach Piaget (1975) wird zwischen 4-7 Jahren die Links-Rechts-Orientierung am eigenen Körper und ab dem 7. Lebensjahr die Orientierung im Raum beherrscht. Die Raumwahrnehmung beruht auf Intermodalfunktionen, die das Zusammenwirken des visuellen, des taktil-kinästhetischen und des vestibulären Systems umfassen (Berger, Friedrich, Schuch, 1985). Die Raumwahrnehmung setzt verbale Bezeichnungen voraus, die im Rahmen des Mathematikverständnisses grundlegende Voraussetzungen darstellen.

Die Raumlageindifferenz oder Konstanz der Wahrnehmung – nach Piaget (1975) Gestalt- oder Dingkonstanz genannt – wird als Verursacher für die Entwicklung von Reversionsfehlern¹ betrachtet. Bakker (1972 in: Schenk-Danzinger, 1984) fand, dass die Differenzierungsfähigkeit in der Horizontalen bei den Mädchen vor Beginn des Lesenlernens (mit 6 Jahren), bei Buben (zwischen 6-7 Jahren) und bei Legasthenikern (ab 7 Jahren) eintritt.

ad 2. Theorien der zentralen Bedingtheit: Gehirnschäden sind die Problemverursacher (Minimale Hirschädigungen)

Risikofaktoren sind Auffälligkeiten und Besonderheiten während der Schwangerschaft, der Geburt und des Kleinstkindalters. Schwangerschaftsblutungen und drohender Abortus können den Embryo und Fetus schädigen und in der Folge eine verfrühte, verspäte-

te oder verlängerte Geburt auslösen. Dadurch kommt es möglicherweise zu einem Sauerstoffmangel, der Hirnzellen beeinträchtigt. Trotzdem müssen auch in diesem Fall keine Folgen sichtbar werden, aber es ist nicht auszuschließen, wenn mehrere Faktoren zusammenspielen. Auch hoch fieberhaften oder infektiösen Erkrankungen im ersten und zweiten Lebensjahr werden negative Auswirkungen auf die normale Hirnentwicklung nachgesagt. Sie vermögen die minimalen cerebralen Dysfunktionen (MCD) oder das psychoorganische Syndrom (POS) auszulösen, die später eventuell zu Teilleistungsschwächen, Legasthenie, Hyperaktivität oder Aufmerksamkeitsstörungen führen können.

Wahrnehmungsrichtungsstörungen können als frühes Indiz einer Hirnfunktionsschwäche sowohl bei klassischer Legasthenie als auch bei einer MCD auftreten. Neben den Ziffernverdrehungen, Stellenvertauschungen liegt oft eine Dyskalkulie (Rechenschwäche, Beeinträchtigung des Zählens, der Zahl- und Mengenvorstellung im Zahlenraum bis 10) vor. Deshalb sollte bereits im Erstunterricht mit der Prävention eingesetzt werden.

ad 3. Milieutheoretische Erklärungen:

Die ersten milieutheoretischen Ursachenerklärungen zu Legasthenie führten zu einer Vermengung von Schüler/innen mit Lerndefiziten und legasthenen Lernerschwernissen. Als Resultat wurden die spezifischen Förderungen von Legasthenikern in der Bundesrepublik Deutschland in den meisten Bundesländern ab 1978 eingestellt (Schenk-Danzinger, 1984).

Umweltfaktoren-Studien:

Die Zwillingsforschungen zeigen, dass Umweltfaktoren die Störung mitbeeinflussen. Allerdings sind die einzelnen bedeutsamen Umweltfaktoren bis heute ungeklärt.

ad 5. Das Konzept des Schriftspracherwerbes:

Die Forschungen ab 1980 betrachten vorrangig das kindliche Reflektieren über die Schrift und weniger das Trainieren einzelner Fertigkeiten (Teilleistungen). Das entwicklungspsychologische Modell von Günther (1986 in: Sassenroth: 1995) zeigt den Normalverlauf in Form von Orientierungspunkten auf, anhand derer Störungen im Schriftspracherwerb ablesbar sind. Günther meint, dass der Erwerb des Lesens und der Erwerb des Schreibens miteinander verwoben sind und das Kind seine Strategie am Wechsel von einer Stufe zur nächsten umstellt. Besonders wichtig sind nach Darstellung von Günther die ersten Phasen des Schriftspracherwerbs.

ad 6. Funktionelle Systeme für Lesen und Schreiben

Vygotsky (1991) stellte mit seiner Theorie der höheren geistigen Funktionen (Funktionelle Systeme) ein Erklärungsmodell auf, das auch auf den Schriftspracherwerb und seine Störungen passt. Die Theorie führt an, dass keine psychische Leistung ohne Gehirntätigkeit ablaufen könne und bereits einfache psychische Funktionen das integrier-

te Zusammenwirken mehrerer Hirnareale und Knotenpunkte erfordere. Es entstünde ein Zusammenschluss von wechselseitig gekoppelten Einzelprozessen, die eine aktuelle Aufgabe erledigen, zu einem funktionellen System. Teilfunktionen des Gehirn müssten sich mit anderen Bereich vernetzen und zusammenarbeiten, wenn schwierigere Aufgabenstellungen zu bewältigen sind. Bei gleich bleibendem Schwierigkeitsgrad wäre ein Austausch von Teilfunktionen eines funktionellen Systems möglich. Funktionieren im Sinne Vygotskys (1991) und Lurias (1970) meint immer „Zusammenarbeit“.

Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sollen laut Vygotsky auf den Eingangsleistungen von Auge, Ohr, Gleichgewichtssinn, Tiefensensibilität und Tastsinn beruhen. Sie melden das tatsächliche Leistungsausmaß des angesprochenen Sinnesgebietes und der zugehörigen Hirnregionen zurück. Eine Funktionsbeeinträchtigung des gesamten Systems träte bereits ein, wenn nur ein einziger Baustein ausfiele oder zu wenig entwickelt sei. Wenn eine Teilfunktion fehle, werde die Aufgabenerledigung verhindert. Als weiteren Beweis für die Richtigkeit funktioneller Systeme wird angeführt, dass die Aufgabe jedes Mal in einer anderen Form misslinge, je nach dem Teilbetrag, den die Einzelfunktion im Gesamtsystem leiste.

ad 7. Neurobiologische Korrelate bei Lese-Rechtschreibschwäche

Der Hemisphärendominanz wird ein geringerer Beitrag als früher beigemessen. Die beiden Hemisphären sollen sich in einem dynamischen Gleichgewicht befinden, um die Entwicklung einer normalen Lesefähigkeit zu Gewähr leisten. Die Spezialisierung der Hemisphären und ihre Bedeutung für das Leistungsverhalten wird gegenwärtig mit Hilfe neuer bildgebender Untersuchungsmethoden (Positron-Emissionstomographie-Studien - PET, Magnetresonanzverfahren - MRI etc.) intensiv beforscht.

Neurobiologische Korrelate der Lautbewusstheit bei Lese-Rechtschreibschwäche:

PET-Studien zeigen die kortikale Aktivierung bei verschiedenen phonologischen Aufgaben. Die Brocasche Region wird aktiviert, wenn Funktionen des akustischen Arbeitsgedächtnisses an der Aufgabenbewältigung mitarbeiten (Paulesu et al., 1993). Die Bedeutung der Lautbewusstheit hinsichtlich der Wortlesefähigkeit ergibt nach Bradley & Bryant (1978) einen signifikanten Zusammenhang, den sie mittels Reimerkennung abprüfen. Die deutsche Studie von Schneider (1999, 2001) betrachtet die Kenntnis von Wortanfang und Wortrest als wichtige Vorhersagekriterien im Vorschulalter. Im Bereich der deutschen Schriftsprache erweist sich gemäß der Untersuchungen von Schulte-Körne (1997, 2000) und Wimmer et al. (1998) die Korrelation zwischen Nichtwortlesen (Pseudowörterlesen) und der Rechtschreibung als statistisch bedeutsam.

Neurobiologische Korrelate der Sprachwahrnehmung bei Lese-Rechtschreibschwäche:

Lese-Rechtschreibschwache weisen nach Kraus (1999) und Schulte-Körne et al. (2001) eine spezifische Schwäche in der aktiven und passiven Wahrnehmung von Sprachreizen auf.

Shaywitz et al. (1998) fanden bei Legasthenikern keinen Zusammenhang zwischen der Aktivierung des Gyrus angularis beim Lesen von Nichtwörtern und Arealen des visuellen Kortex und der Brocaschen Region. Sie führen an, dass bei Legasthenikern die funktionellen kortikalen Verbindungen in Form eines Lese-Netzwerkes gestört seien. Die häufigste Ursache von Legasthenie wird in einem subtilen Defizit der Sprachverarbeitung gesehen, weshalb man von einem phonologischen Defizit sprechen könne (Shaywitz, 1997).

ad 8. Bedeutung der visuellen Wahrnehmung

Lesen als Aufgliederung des Wortes in Teilgestalten, die mehrere Buchstaben umfassen, werden als Segmente bezeichnet. Wenn mehrere Segmente zu einer Gesamtgestalt zusammengeschlossen werden, wird dies Segmentkombination genannt. Neisser (1974) beschreibt diesen Wahrnehmungsvorgang als "Synthese durch Analyse".

Neurobiologische Korrelate im visuellen Bereich:

Visuelle Reize mit geringem Kontrast und wenig räumlicher Distanz werden von Legasthenikern schlechter wahrgenommen als von Nicht-Betroffenen. Untersuchungen mittels visuell evozierter Potentiale (VES) zeigen visuelle Verarbeitungsdefizite in der rechten Hinterhauptregion bei Legasthenie (Schulte-Körne, 2001).

Legastheniker zeigen nach Salmelin (1999) zwar eine intakte visuelle Figurerkennung, aber wenig bis keine Aktivierung bei der Betrachtung von Buchstabenfolgen, weil der Leseprozess auf dem Niveau der vorlexikalen Buchstabenanalyse gestört ist. Die Hirnaktivität stellt dar, dass die nachfolgenden Verarbeitungsstufen schwach und verzögert auftreten.

ad 9. Genetische Untersuchungen

Olson et al. (1994 in: Haase, 2000) zeigt mittels Zwillingsforschung, dass fünfzig Prozent der Lesefähigkeit und sechzig Prozent der Rechtschreibfähigkeit genetischen Faktoren zuzuschreiben seien. Die Vererbbarkeit der Lese-Rechtschreibschwäche soll durch Schwächen der Lautbewusstheit besser vorhersagbar sein als durch Probleme beim orthographischen Wissen.

Molekulargenetische Forschungen versuchen, das für Lese-Rechtschreibschwäche relevante Gen oder Gene zu finden. Auf den Chromosomen 15 (Smith et al. 2001, Grigorenko et al. 1997) und 6 (Smith et al. 2001, Grigorenko et al. 1997, Fisher et al. 1999) dürften sich Gene befinden, die die Lese-Rechtschreibschwäche mitbedingen. Ein Gen auf Chromosom 15 dürfte Rechtschreibleistungen und somit auch Rechtschreibprobleme und das Gen auf Chromosom 6 orthographische und phonologische Verarbeitungsfähigkeit und -schwierigkeiten verursachen. Weiters werden Gene auf den Chromosomen 1 und 2 vermutet, aber die genaueren Daten fehlen noch.

Die familiäre Häufung von Legasthenie wird seit vielen Jahrzehnten berichtet (Hallgren, 1950; Vogler, 1985 in: Haase, 2000).

ad 10. Linkshändigkeit

Trotz einer großen Anzahl von Studien zur Feststellung eines Zusammenhanges zwischen Linkshändigkeit und Legasthenie konnte keine Evidenz gefunden werden. (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 1998)

Die vorher angeführte Auflistung ist nicht vollständig, zeigt jedoch einen Ausschnitt der gegenwärtig aktuellen Erklärungskonzepte.

Folgerungen aus den neuen Forschungsergebnissen

Die Einfühlung in die lebenslang vorhandenen und belastenden Probleme einer Person mit Lese-Rechtschreibschwäche ist für jemand ohne diesbezügliche Schwierigkeiten durch die Veranschaulichung mittels bildgebender Verfahren besser möglich. Besonders rasch ist dies erreichbar, wenn die Aktivierungsunterschiede der evozierten Potentiale oder des MRI-Mapping in bunten Farben dargestellt werden.

Die neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse lassen den eindeutigen Rückschluss zu, dass eine Behandlung der nicht funktionstüchtigen Teilbereiche möglichst früh beginnen muss. Dies meint, je früher desto besser. Die alte Ansicht, dass Zuwarten gleichzusetzen mit Heilung ist, stellt einen nicht wieder gut zu machenden Irrtum dar. Fördermaßnahmen im Vorschulalter müssen aus diesem Grund selbstverständlich durchgeführt werden, wenn die Probleme erkennbar sind und als behandelbar gelten.

Die Konsequenzen aus den genetischen Studien hinsichtlich der Entwicklung spezieller Fördermethoden sind noch nicht gezogen worden. Wieweit die gefundenen Ergebnisse relevante Aussagen für die Behandlung der Legasthenie darstellen ist derzeit noch nicht abzusehen.

Die genetische Erklärungsmöglichkeit von Legasthenie bedeuten keinesfalls, dass Hilfestellungen nicht möglich seien (Haase, 2000). Da die Behandlung nicht kausal ist, sondern die Vermittlung neuer Lernstrategien beinhaltet, wäre die Behandlung der genetischen Lese-Rechtschreibschwäche gleich gut möglich wie die der erworbenen.

Begleitstörungen (Sekundärsymptomatik)

Neben dem unterschiedlichen Bild der individuellen Legasthenie, die als Primärproblematik zu verstehen ist, ergeben sich Folgewirkungen. "In einem bestimmten Bereich haben die meisten legasthenen Schüler/innen Probleme: Sie sind psychisch unausgeglichener, das heißt, sie haben mit sich selbst und ihrer Umwelt (Kommunikations-)Probleme und machen deshalb ihrem sozialen Umfeld Unannehmlichkeiten. Die Auswirkungen

der Legasthenie auf das emotionale Erleben und das soziale Verhalten des Kindes umfassen die Konzentrationsfähigkeit, die Ausdauer, die Belastbarkeit, die Impulsivität, die Frustrationstoleranz, das Selbstwertgefühl, die Erziehbarkeit, das soziale Zusammenleben sowie die Umweltkontakte" (Adler, 1998, S. 31). Es ist wichtig zu wissen, dass trotz einer starken Verringerung der Lese-Rechtschreibschwäche die Sekundärsymptomatik fortbesteht und sich vorrangig als Selbstwertgefühl-Verunsicherung und negative Lernhaltung zeigt. Deshalb sind diese Aspekte in der Behandlung des legasthenen Kindes zu beachten.

Im Extremfall kann es auf Grund schlechter schulischer und beruflicher Ausbildung und nachfolgender Arbeitslosigkeit zu devianten Entwicklungen in Form von Abhängigkeiten, Sucht und Delinquenz kommen. Untersuchungen von Gefängnisinsassen ergaben bei dieser Gruppe einen wesentlich höheren Prozentsatz von Legasthenikern als in der sonstigen Population. Von 100 kriminellen Jugendlichen waren 52 Legastheniker. (Weinschenk, 1981) In der Gruppe der kriminellen Kinder lässt sich bei 75 % Legasthenie diagnostizieren. (Pernhaupt)

Kompensationsfähigkeit – Überwindung der Schwäche

Bei Vorhandensein einer höheren intellektuellen Grundausstattung besitzt das Kind mit Legasthenie bessere Chance die Problematik leichter und rascher zu überwinden, weil weitere Ressourcen zur Verfügung stehen. Die umfassende klinisch-psychologische oder schulpyschologische Diagnostik nimmt darauf Bedacht und empfiehlt aus diesem Grund in manchen Fällen einen Schultypenwechsel in eine kognitiv weniger anspruchsvolle Schulart. Denn nur wenn ein/e Legastheniker/in neben den normalen Schulanforderungen noch Zusatzübungen durchführen kann, ist eine Lese-Rechtschreibschwächen-Behandlung wirkungsvoll.

Jene legasthene Schüler mit größerer Frustrationstoleranz hinsichtlich Schulschwierigkeiten und Nichtentwicklung stärkerer Verhaltensauffälligkeiten überwinden ihre Lese-Rechtschreibschwäche mit geringeren Spätfolgen im nicht-schriftsprachlichen Bereich.

Schlussbemerkung

Im Gegensatz zur Meinung von Maturana (1978), der behauptet, dass ein positives Lernumfeld legasthene Fehlleistungen des Gehirns verschwinden ließe, liefern Studienergebnisse mit bildgebenden Verfahren, genetische Untersuchungen und hirnanatomische Befunde gegensätzliche Erklärungen. Die Verarbeitung von Sprache und Schrift durch das Gehirn unterscheidet sich bei jugendlichen und erwachsenen Legasthenikern grundlegend von Nicht-Legasthenikern (Shaywitz et al, 1998). Das heißt, die Lese-Rechtschreibschwäche ist lebenslänglich sichtbar, wenn auch im Laufe der Zeit und bei intensiver Behandlung abnehmend.

Der folgende Satz aus dem Buch von MacCracken zeigt die Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Legasthenikern sehr gut. "Lernbehinderte Kinder sind genauso intelligent wie andere Kinder, nur müssen sie härter als die meisten arbeiten, um in der Schule Erfolg zu haben. Sie brauchen Unterstützung und Ermutigung. Ich habe erlebt, dass sie mit Liebe, therapeutischer Hilfe und einem sicheren Ort irgendwo in ihrem Leben lernen und sich entwickeln werden." (MacCracken, 1994, S. 18)

Literatur

- Adler, E.S.: Legasthenie – ein Symptom der Überforderung in unserer Leistungsgesellschaft? Zs. Psychologie in Österreich, Jg. 14, 5/94, 1994, S.121-125.
- Adler, E.S.: Beeinträchtigung der Kommunikation durch Legasthenie. In: Frühwirth, I. & Meixner, F. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Wien: Jugend & Volk, 1994, S. 81-87.
- Adler, E.S.: Legastheniker-Betreuung an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Sekundarstufe I). In: Frühwirth, I. & Meixner, F. (Hrsg.). Denken – Sprechen – Lernen. Wien: Jugend & Volk, 1996, S. 187-194.
- Adler, E.S.: Legasthenie und Verhaltensstörungen. Zappelphilipp und Legasthenie. In: Österreichischer Bundesverband Legasthenie: Legasthenie verstehen. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen. Wien: Schulheft 91, 1998.
- Adler, E.S. & Götzinger-Hiebner, M.: Was sind Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen? In: Österreichischer Bundesverband Legasthenie: Legasthenie verstehen. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen. Wien: Schulheft 91, 1998.
- Berger, E., Friedrich, M., Schuch, B.: Verhaltensbeurteilung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Thieme, 1985.
- Betz, D. & Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 4. Aufl.1996.
- Blüml, Karl & Dirnbacher, Helmut: Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung. Erlass des Stadtschulrates für Wien (ER II: 127), 1998.
- Dilling, Horst et al. (Hrsg.). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F), klinisch-diagnostische Leitlinien, Weltgesundheitsorganisation. Bern-Göttingen-Toronto: Huber, Nachdruck 1992.
- Fisher, S.E.: A genome-wide search strategy for identifying quantitative trait loci involved in reading and spelling disability. American Journal of Human Genetics. 64, 146-156, 1999.
- Grigorenko, E.L. et al.: Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. American Journal of Human Genetics, 60, 27-39, 1997.
- Haase, Peter (Hg.): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei Schwierigkeiten. Dortmund: Borgmann, 2000.
- Juna, Johanna & Sretenovic, Karl (Hg.): Legasthenie – gibt's die? Wien, Jugend & Volk, 1993.
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara. Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 2. Auflage 1998.
- Kraus, Nina: Speech sound perception and perceptual learning. Biological bases of learning disorders. In: Abstractband: 13. Fachkongress Bundesverband Legasthenie. Hannover, Eigenverlag, 1999.
- Luria, A.R.: Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. 1970: Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin, 1970.

- Maturana, Humberto R.: Biology of language: epistemology of reality. In: Miller G. & Lenneberg, E. (Hg.): Psychology and Biology of Language and Thought. New York, 1978.
- McCracken, Mary: Charly, Eric und das ABC des Herzens. Außenseiter im Klassenzimmer. Frankfurt/Main: Fischer, 1994.
- Neisser, U: Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett, 1974.
- Österreichischer Bundesverband Legasthenie: Legasthenie verstehen. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen. Schulheft 91: Wien, 1998.
- Pernhaupt, G.: Broschüre: Suchtgift in der Schule. Wien: Eigenverlag Bundespolizeidirektion.
- Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. GW Bd. 1. Stuttgart: Klett, 1975.
- Salmelin, Rita: Neurophysiology of word processing – implications for dyslexia. In: Abstractband: 13. Fachkongress Bundesverband Legasthenie. Hannover, Eigenverlag, 1999.
- Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Bern: Haupt, 2. überarb. Aufl. 1995.
- Schenk-Danzinger, Lotte. Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. München-Basel: Ernst Reinhardt, 1984.
- Schneider, Wolfgang. Early prevention of reading and spelling problems. In: Bericht über das International Symposium on Dyslexia des Bundesverbandes Legasthenie 1999. Hannover: Eigenverlag, 2001 (angekündigt).
- Schulte-Körne, Gerd: Lese-Rechtschreibschwäche und Sprachwahrnehmung. Münster: Waxmann, 2000.
- Shaywitz, Sally E. et al.: Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. In: Proceedings of the National Academy of Science USA. 1998, 95, 2636-2541.
- Smith, S.D.: Molecular approaches to the genetic analysis of distinct dimensions of dyslexia. In: Bericht über das International Symposium on Dyslexia des Bundesverbandes Legasthenie 1999. Hannover: Eigenverlag, 2001 (angekündigt).
- Stedman, L.C. & Kaestle, C.F.: Literacy and reading performance in the United States, from 1880 to present. Reading Research Quarterly, 1987, 22, 8-46,
- Vygotsky, L.S.W.: Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer, 1991.
- Weinert, S.: Spracherwerb. In: Weinschenk, C.: Die erbliche Lese-Rechtschreibschwäche und ihre sozialpsychiatrischen Auswirkungen. Bern: Huber, 1965.
- Weinschenk, C. Entschluss zur Tat. Schuldfähigkeit, Resozialisierung, Prävention. Königstein am Taunus: Athenäum, 1981.
- Wimmer, H. et al: Poor reading : A deficit in skill-automization or a phonological deficit? Journal of Experimental Child Psychology, 1998.

Anmerkungen:

- 1) Reversionen sind vertikal oder horizontal gekippte Buchstaben, die durch die Umstellung eine neue Bedeutung erlangen (d wird b oder g oder p oder q).

✉ Eva S. Adler: Dr. phil., Klinische Psychologin und Psychotherapeutin in freier Praxis, Schulpsychologin, Universitätslektorin des Instituts für Psychologie und des Instituts für die Schulpraktische Ausbildung der Universität Wien, Lehrbeauftragte an Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Instituten und anderen Erwachsenenbildungs-Institutionen. Mitbegründerin und Vizeobfrau des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie. Stiftgasse 21/22, A-1070 Wien.

THEMA

Realitäten

MARGARETHE ANZENGRUBER

Problemorientierte Elternarbeit

Ich unterrichte seit vielen Jahren Deutsch an einer Wiener AHS. Seit ich vor einiger Zeit die Ausbildung als Legasthenikerbetreuerin beim Österreichischen Bundesverband Legasthenie machte und auch Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) betreue, hat sich mein Blick geschärft, meine Einstellung ist zwiespältig geworden: Als Betreuerin auf der Seite des Kindes kenne ich seine Probleme, leide mit ihm und kämpfe – leider oft vergeblich – gegen das Unverständnis mancher KollegInnen. Ich versuche Eltern zu verstehen, zu stärken und zu unterstützen. Andererseits bin ich als Lehrerin an Lehrpläne und Leistungsbeurteilung gebunden. Und so versuche ich in der Praxis, soweit dies möglich ist, die Schwächen der LRS Kinder zu berücksichtigen, KollegInnen und Eltern aufzuklären und zu informieren und vor allem jenen Eltern, die sich eine spezielle Betreuung finanziell nicht leisten können, Hilfe und Unterstützung zu geben.

Aus dieser mehrschichtigen Tätigkeit heraus resultieren die Erfahrungen, die ich im Folgenden über die Mitarbeit der Eltern bei der Förderung von LRS Kindern ausführen werde. Manche Anregungen und Anleitungen – und das gehört leider auch zu meinen Erfahrungen – können auch für KollegInnen gelten, die noch immer Legasthenie mit „Faulheit, Schlampigkeit, Unkonzentriertheit“ gleichsetzen.

1. „Mein Kind ist doch nicht legasthen!“ – Über die Abwehrreaktionen der Eltern

Das Wissen der Eltern um die Problematik der Lese-Rechtschreib Schwäche (LRS), der Legasthenie, hat sicher in den letzten Jahren zugenommen. Dennoch reagieren viele Eltern noch immer bei einem Hinweis des Lehrers/der Lehrerin auf diese mögliche Teilleistungsschwäche ihres Kindes mit spontaner Abwehr und zugleich Angst: „Mein Kind ist doch nicht legasthen!“ Und das klingt genauso wie „... ist doch nicht dumm, unintelli-

gent, behindert“ – und ist auch meist so gemeint. Diese Abwehr kriegen AHS-LehrerInnen im verstärkten Maß zu spüren: Das Kind sei doch von der Volksschullehrerin/dem Lehrer für AHS-reif erklärt worden, noch niemand habe diesen Verdacht geäußert und wenn doch, so habe es in der Volksschule ohnedies einen Legastheniekurs besucht – und damit müsse doch das Problem beseitigt sein.

Hinter der Abwehr der Eltern steckt aber meist auch die Zurückweisung des Vorwurfs, bisher zu wenig für das Kind getan zu haben, sich nicht genug gekümmert zu haben, und vor allem: an der „Behinderung“ schuld zu sein. Schnell übertragen sie die „Schuld“ auf die Volksschullehrerin oder geben – meist etwas verlegen – zu, selbst Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung zu haben.

LehrerInnen müssen also häufig bei einem ersten Gespräch damit rechnen, dass sich die meisten Eltern – und damit auch die Kinder – für die Schwierigkeiten schämen und nicht wollen, dass davon jemand in der Klasse erfährt.

Gelingt es, diese erste Hürde zu überwinden, so folgt dann die dringliche Frage besorgter Eltern: „Was müssen, was können wir tun?“ und zu ergänzen ist: „... damit dieser Makel so schnell wie möglich verschwindet.“ Und: „Ist es nicht schon zu spät?“

Bevor diese Fragen beantwortet werden können, ist es notwendig, Eltern – und damit auch die Kinder – von ihren Ängsten, schlechtem Gewissen und Irrtümern zu entlasten und ihnen die Gewissheit zu geben: Die Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) ist keine Krankheit! Sie ist keine Dummheit! Sie ist kein Schicksal, das hingenommen werden muss. Niemand hat Schuld!

2. „Was bedeutet denn Legasthenie?“ – Was Eltern über LRS wissen sollen

Um Eltern allgemein über mögliche Ursachen, Erscheinungsformen von LRS und über Grundsätze der Förderarbeit im häuslichen Bereich und/oder durch eine/n LegasthenikerbetreuerIn zu informieren, ist ein Informationsabend (als Klassenelternabend oder klassenübergreifend) im ersten Semester aus mehreren Gründen äußerst sinnvoll, um nicht zu sagen notwendig:

- Die Eltern sollen sachlich über Lernstörungen und Besonderheiten der LRS aufgeklärt werden. Genaue Kenntnisse entlasten die Eltern von der „Schuld“.
- Die Eltern sollen erfahren, dass Teilleistungsschwächen ein ganzheitliches Problem mit vielfältigen Rückwirkungen, auch auf das Verhalten des Kindes, sind. So wird auch die weitverbreitete Auffassungen korrigiert, dass Teilleistungsschwächen nur auf den schulischen Leistungssektor begrenzt sind.
- Es soll den Eltern klar werden, dass LehrerInnen, Eltern und MitschülerInnen in die LRS wie in einen Teppich mit hineinverwoben sind und dass die Mitarbeit der Eltern für eine erfolgreiche Förderung von LRS-Kindern eigentlich unerlässlich ist.
- Die Eltern sollen auch darüber informiert werden, welche Fördermaßnahmen, Hilfestellungen möglich sind und welche außerschulischen Fachleute und Einrichtungen ihren Kindern und ihnen helfen können.

Manche Eltern neigen bei solchen Veranstaltungen dazu, Beschwerden über unzureichende oder inkompetente Behandlung durch LehrerInnen (meist VolksschullehrerInnen) zu äußern. Die LRS sei viel zu spät erkannt worden, die Kinder seien gedemütigt statt aufgebaut, die Eltern für schuldig erklärt statt gestützt worden, es gebe an der AHS keine Stunden für LRS-Förderung usw. Das Schlimme an diesen Berichten ist, dass sie nur allzuoft stimmen. Und doch muss den Eltern vermittelt werden, dass es keinen großen Wert hat, unablässig in dieses Horn zu stoßen. Was in der Vergangenheit verabsäumt wurde, kann man, so bedauerlich das sein mag, nicht mehr hereinholen. Aber man kann alles mögliche tun, damit es in Zukunft (und das heißt: von jetzt an!) besser wird.

Meine Erfahrungen am Ende solcher Elternabende haben immer zwei Dinge besonders deutlich gezeigt:

- Die Beruhigung der Eltern, dass ihr Kind kein Ausnahmefall ist, sondern dass auch viele andere Kinder unter der gleichen Schwäche leiden und
- die Erleichterung, dass es möglich ist, dem Kind zu helfen.

3. „Was sollen wir jetzt tun?“ – Voraussetzungen für eine sinnvolle Elternarbeit

Ehe man als LehrerIn/LegasthenikerbetreuerIn Eltern konkrete Ratschläge für eine sinnvolle Arbeit mit dem Kind gibt, muss auf einige Grundvoraussetzungen besonders deutlich hingewiesen werden. Dies ist meiner Erfahrung nach oft der schwierigste Teil der Elternberatung, oft viel schwieriger als praktische Hinweise und Hilfestellungen zu geben. Es fällt manchen Eltern schwer, diese notwendigen Grundhaltungen wirklich zu erkennen und anzunehmen.

a) „Mein Kind hat eine Schwäche, aber es hat viele Stärken!“ Von der Akzeptanz und Stärkung des Selbstbewusstseins

In einem ersten Schritt müssen die Eltern darin bestärkt werden, ihre Kinder auch mit ihren schulischen Schwächen zu akzeptieren. Dieser Satz – oft gesagt, oft gehört, mit Selbstverständlichkeit bejaht – ist für manche Eltern von LRS Kindern schwer zu verifizieren. Zu groß ist oft die Frustration, wenn trotz Übens, trotz Bemühungen auch auf Seiten des Kindes die Ergebnisse enttäuschend sind. Und dennoch müssen Eltern und Kinder die Schwierigkeiten, die durch die LRS entstehen, akzeptieren lernen. Ein Kind darf sich nicht mehr schämen, wenn es eingestehen muss, dass es nicht fehlerfrei schreiben kann.

Eltern müssen akzeptieren lernen, dass sie ein Kind mit besonderen Bedürfnissen haben, das ihr besonderes Engagement und ihre Hilfe braucht. Eltern und auch Kindern mit besonders großem Leidensdruck kann man mit dem Hinweis Mut machen, dass manch berühmte Leute (Rodin, Edison, Einstein, Andersen u.a.) hochgradige Legastheniker waren. Und eines kann man den Eltern aus der Erfahrung versichern: Bei richtiger Betreuung lernen LRS-Kinder, auch wenn sie schon älter sind, also in der AHS, mit ihren Schwierigkeiten umzugehen und vor Problemen nicht zu kapitulieren. Verzweiflung und Kummer aber können das Eltern Kind-Verhältnis nachhaltig stören.

Sicher ist auch und das darf nicht gelehrt werden: Eltern müssen die Erwartungen fallen lassen, dass ihr LRS Kind eine reibungslose Schullaufbahn haben wird. Sie müssen sich auf Schwierigkeiten und Umwege einstellen.

Kommen LRS-Kinder in die AHS, so haben sie oft einen Leidensweg hinter sich, der sich meist fortsetzt und durch die gesteigerten Leistungsanforderungen verstärkt wird. LRS-Kinder ohne schulische oder/und häusliche Unterstützung besitzen fast immer ein sehr geringes Selbstwertgefühl, sehr oft versteckt hinter einem „auffälligen“ Verhalten. Lernen ist für LRS-Kinder mit Frustration verbunden. Es fehlt vor allem die Anerkennung ihrer Leistung, weil diese im Vergleich zum Ergebnis der MitschülerInnen nichts zählt. LegasthenikerbetreuerInnen wissen es: LegasthenikerInnen leiden wesentlich stärker unter der Geringschätzung durch LehrerInnen und MitschülerInnen als unter ihren Fehlern. Es sind nicht die 10 Rechtschreibfehler (statt 15 bei der letzten Deutschschularbeit) und auch nicht so sehr das Nicht genügend, die das Kind ganz klein und nichtig machen, sondern die zusätzliche verbale Beurteilung des Lehrers, der Lehrerin: „Deine Arbeit ist jenseits von Gut und Böse“ und die resignierte Bemerkung vor der Klasse: „Deine Fehler sind einfach eine Katastrophe!“ (Dies sind noch sehr „harmlose“ Beispiele!)

Hier muss die Familie unterstützend eingreifen. Die Sichtweise gegenüber dem LRS Kind muss sich grundlegend ändern: Das Kind hat zwar massive Rechtschreibprobleme, aber es ist zum Beispiel besonders geschickt im Turnen oder sehr musikalisch, besonders sozial, fantasievoll ... Was Eltern über ihr Kind denken, was sie ihm zutrauen, von ihm fordern und wie sie ihm täglich begegnen, ist von enormer Bedeutung für sein Selbstwertgefühl, Selbsterleben und seine Sozialkontakte. Diese allgemeingültigen Erziehungsgrundsätze sind für Eltern legasthener Kinder besonders wichtig, wenn auch manchmal schwer in die Praxis umzusetzen. Elterntätigkeit heißt in diesem Falle vor allem: Die Eltern müssen gestützt und stabilisiert werden, denn dann reagieren sie ruhiger und gelassener. Es ist dies eine Aufgabe, bei der den LehrerInnen und BetreuerInnen eine wichtige Rolle zukommt.

Je stärker der Ehrgeiz der Eltern ist, desto deutlicher müssen sie auf folgende Grundsätze hingewiesen werden:

- Eine positive Lernstruktur entwickelt sich durch Zuversicht, Geduld und vor allem Ermutigung. Gerade letztere brauchen LRS Kinder besonders.
- Jeder lernt nur das, was er sich zutraut. Und LRS Kinder trauen sich zum Beispiel nicht mehr zu, Rechtschreiben zu lernen. Das ist das Hauptproblem!
- Bei dem verständlichen Wunsch nach besseren Leistungen sind zwei Sätze den Eltern immer wieder nahezu legen: Überfordern Sie ihr Kind nicht! Haben Sie Geduld!

Man kann den Eltern zur Förderung des Selbstbewusstseins ihres Kindes folgende praktische Hinweise geben:

- Misserfolge müssen „entdramatisiert“ werden. Schlechte Noten dürfen nicht wie ein böses Orakel hingenommen werden, dem man wehrlos ausgeliefert ist. Wohl muss

man die Ängste der Eltern im Bezug auf die Schullaufbahn sehr ernst nehmen, aber man muss auch darauf hinweisen, dass schulischer Misserfolg, noch dazu auf dem schmalen Gebiet der Rechtschreibung, keineswegs als Indikator für ein Scheitern im späteren Leben anzusehen ist. Eltern müssen versuchen, ihre Sorgen, Enttäuschungen über eine schlechte Note zu relativieren. Das ist nicht leicht, aber sehr wichtig, sonst wird das Kind noch mehr belastet. Es ist unzumutbar, dass das legasthene Kind die Verantwortung für das „Familienglück“ trägt.

- Ermutigung des Kindes heißt, ihm die Bewältigung seiner Schwierigkeiten zuzutrauen und auch seine Bewältigungsversuche wahrzunehmen und anzuerkennen.
- Es muss möglichst viele „LRS-freie Räume“ geben, in denen Kinder die Gelegenheit haben, Dinge zu tun, die ihnen Spaß machen und die Erfolg bereiten. Dies gilt besonders in Familien, die zu Überengagement neigen. Viele LRS-Kinder haben ein gesteigertes Bedürfnis nach sportlicher Betätigung; andere zeichnen sich durch eine besonders musikalisch-künstlerische Begabung aus. Diese Stärken und Neigungen müssen gefördert werden. Und noch etwas ist für das Kind sehr wichtig: In Gruppen weiß keiner von den täglichen schulischen Demütigungen und Misserfolgen. Es versteht sich von selbst, dass betont leistungsorientierte Freizeitbeschäftigungen und Freizeitstress abzulehnen sind.
- Eltern (und auch LehrerInnen) dürfen vom Kind nicht immer noch mehr Konzentration verlangen, weil LRS-Kinder oft schon auf erhöhtem Konzentrationsniveau arbeiten. Entspannungsübungen und Pausen sind daher zu Hause besonders wichtig. Viele Eltern berichten, dass ihre Kinder trainierte Wörter oder Texte zu Hause fast fehlerlos schreiben, in der Schule aber zum Beispiel bei Diktaten versagen. Solche Behauptungen sollte man nicht pauschal als elterliche Schutzbehauptung abtun, denn diese Kinder finden zu Hause wohl eine optimale Situation vor. Außerdem entfällt der direkte Leistungsdruck. Das Versagen in der Schule könnte daraus resultieren, dass unter den dort herrschenden Bedingungen (Geräuschpegel, Zeitdruck, Versagensangst usw.) die Konzentrationsfähigkeit nicht mehr ausreicht. man kann den Eltern dann raten, dass ab und zu ein Teil der Übungen zu Hause unter schulischen Bedingungen simuliert wird: Radio im Hintergrund, bewusst für Störgeräusche sorgen, das Diktiertempo gezielt steigern, im Raum hin- und herlaufen usw.
- LRS Kinder brauchen einen störungsfreien Tagesablauf. Viele Besuche, viele Unternehmungen, viel Fernsehen erbringen mit schöner Regelmäßigkeit einen Leistungsrückschlag – die Kinder werden unkonzentriert und unruhiger.

b) „Mein Kind bemüht sich und tut, was es kann!“ Von der Motivation und Belohnung

Diesem Kapitel stelle ich die Behauptung voran: Das LRS Kind ist primär arbeitswillig, vielleicht sogar arbeitswilliger als andere Kinder. Konzentrations- und Rechtschreibübungen bedeuten Verzicht auf Freizeit und sind für die LRS Kinder etwas sehr Unangenehmes, Lästiges und auch Kränkendes. Der schulische Erfolg durch bessere Noten und weniger Fehler stellt sich erst verzögert, manchmal gar nicht ein! Nur zu leicht fühlen sie sich dann als Versager – und/oder werden zu Versagern gestempelt. Dass sie dann keine Freude an der Arbeit haben werden, darf niemanden verwundern!

Für diese Kinder gilt oft der Satz: „Faulheit ist immer noch ehrenhafter als Dummheit!“. Mit Faulheit kann man sich bei MitschülerInnen eine gewisse Anerkennung verschaffen. Natürlich reagieren nicht alle Kinder auf ihr Versagen mit Faulheit, aber LehrerInnen und Eltern übersehen allzuoft, dass Faulsein nur das Anzeichen für irgendeine Störung ist, deren Ursachen man ergründen muss. Bei LegasthenerInnen kann die Ursache eben auch ihre LRS-Schwäche sein.

Viele LRS Kinder neigen zu Arbeitsweisen, die man als „schlampig“ oder gar „chaotisch“ zu klassifizieren bereit ist. Manchen Eltern muss klar gemacht werden, dass ihr Kind dies nicht „mit Absicht“ tut, vielmehr ist die unorganisierte Arbeitsweise Ausdruck zugrundeliegender Wahrnehmungsschwächen und damit ein wichtiges Element der Gesamtproblematik: Wenn die Kinder zu effizienteren, geordneten Arbeitsstrategien fähig wären, wären sie vermutlich auch nicht legasthen.

Diese „faulen und schlampigen“ Kinder haben meist einen langen Leidensweg hinter sich und brauchen besondere Hilfe. Es ist aber unerhört schwierig, ein einmal mutlos gemachtes Kind zur Mitarbeit zu gewinnen. Bei zu spät erkannter LRS-Schwäche können es die Eltern trotz größter Mühe nicht allein schaffen – da werden sie Unterstützung brauchen.

Aber auch hier ist die Mitarbeit der Eltern von sehr großer Bedeutung: Das Zauberwort in diesem Zusammenhang muss für sie heißen: „Belohnung“!

Belohnungen, in welcher Form auch immer, darf es nicht nur beim Erbringen besserer schulischer Leistungen in Form von Noten geben, sondern auch für die Bemühungen, für die Anstrengungen, für kleinste Erfolge.

Es ist schwer vorstellbar, wie frustrierend eine Heftseite mit lauter roten Strichen ist und damit das Gefühl, dass alles Üben zwecklos war. Das Kind rennt gegen eine Mauer, immer und immer wieder! Das Bezwingen der Mauer kann durch Lob und Belohnung erleichtert werden!

Unlust bei Hausübungen oder beim LRS-Training sollen nie bestraft werden, auch wenn die Geduld der Eltern auf die Probe gestellt wird!

c) „Wie kann ich helfen?“ Von der Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit

Eine ganz vordringliche Aufgabe der Eltern von LRS-Kindern ist es, sie von organisatorischer Verantwortung zu entlasten, so viel und so lange das nötig erscheint: Damit das Kind durch seine – oft zusätzliche – Arbeit Erfolge erreichen kann, muss es von Dingen entlastet werden, die es überfordern würden. Dazu nur einige Beispiele: Die Aufgaben werden – wenn sie nicht schon mit dem Kind gemeinsam erledigt wurden – jeden Tag auf Vollständigkeit und Korrektheit überprüft. Auch die Schultasche wird jeden Abend mit dem Stundenplan in der Hand kontrolliert, das Mitteilungsheft angesehen usw.

Die Kinder sind meist überfordert, wenn von ihnen völlig selbstständiges Arbeiten verlangt wird, denn dazu sind sie oft erkennbar nicht in der Lage. Umso wichtiger ist es, ihnen auf behutsame Art „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben. Das gelingt zunächst nur bei ganz einfach strukturierten, eng umgrenzten Aufgabenstellungen mit eindeutigen Re-

geln und unmittelbarer Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Die globale Anweisung: „Mach deine Hausübungen“ ist sicher viel zu komplex. Die Art und das Ausmaß elterlicher Mitarbeit sollen als „Spielregel“ gemeinsam mit dem Kind festgelegt werden und sind dann für beide Teile verpflichtend. Das erspart den ständigen Kampf und vermeidet beim Kind das Gefühl der Unmündigkeit. Mit zunehmender Stabilisierung wird dem Kind Schritt für Schritt mehr Eigenverantwortung übertragen. Denn Ziel der Entlastungen muss es immer sein, das Kind zu Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit zu führen.

4. Was Elternarbeit erschwert

a) „Das musst du doch schaffen!“ Von der Überforderung und von der Ungeduld der Eltern

LRS Kinder sind einerseits auf die Hilfe der Umwelt, insbesondere der Eltern und LehrerInnen angewiesen, sie sind aber andererseits mehr als andere Kinder in Gefahr, überfordert zu werden. Wenn Eltern bereit sind, mit ihrem LRS Kind zu arbeiten, so setzen sie sich nur allzuoft das Ziel, dass mit ihrer Hilfe in absehbarer, kurzer Zeit der Erfolg deutlich sichtbar wird. So soll zum Beispiel eine Klassenwiederholung in jedem Fall verhindert werden, selbst wenn in mehreren Fächern die Leistungen nicht ausreichend sind. Durch diesen Druck sind Eltern nur zu leicht ungeduldig. Einige erwarten durch ihre Mithilfe Zauberverleistungen. Das Kind soll möglichst ab sofort konzentriert und motiviert arbeiten und auffälliges Verhalten einstellen. Andere erwarten von LehrerInnen und BetreuerInnen funktionierende Ratschläge, wie sie ihre Kinder dazu bringen, „zu üben“. Sie wollen das Übungsmaterial haben, das möglichst über Nacht alle Lücken schließt und Wunder wirkt.

Es wäre kontraproduktiv, wenn ein Kind von den Eltern mit Übungen und Verhaltensmaßregelungen regelrecht bombardiert wird. Eltern, die dazu neigen, sollte man eher raten, zusätzliche Übungen einzustellen (und statt dessen sinnvoll mit den Kindern zu spielen). Denn die Erfahrung zeigt, dass solche häuslichen Zusatzübungen sehr häufig unter emotionalen Spannungen stattfinden und gelegentlich sogar nach Art wechselseitiger Frustration und Aggression verlaufen.

Gefährlich ist es für BetreuerInnen, sich von diesen Erwartungen und dem daraus resultierenden Druck anstecken zu lassen und selbst ungeduldig zu werden.

LRS Kinder brauchen mehr Zeit und nicht mehr Druck!

b) „Jetzt habe ich so viel mit meinem Kind geübt und trotzdem ...“ Von den Enttäuschungen

Wie reagieren Eltern zumeist auf erfolglose Bemühungen? Zunächst sind sie sehr enttäuscht und dann ärgerlich. Sie erwarten aber vor allem, dass das Kind trotz der Misserfolge schön brav weiterübt und sich von den vielen Fehlern nicht beirren lässt. Im Gegenteil, die vielen Fehler müssten es doch zur Einsicht bringen, dass es gerade deshalb vermehrt üben muss! Sie können nicht verstehen, dass das Kind nicht verbissen arbeitet und sich zusammenreißt.

Es ist für Eltern schwierig, die eigene Enttäuschung zu verbergen. Sie versuchen zunächst mit Verständnis und Liebe, später etwas verbitterter mit Schimpfen, das Kind zum weiteren, verstärkten Üben zu bringen.

Aber: Üben kann man nur, was man schon gelernt hat. Lernstörungen sind nicht nur durch vermehrtes Üben zu heilen.

c) „Was wird aus meinem Kind nur werden?“ Von den Ängsten der Eltern

Eltern von LRS Kindern müssen mit zweierlei Ängsten fertig werden: Da gibt es zum einen die Angst ihrer Kinder vor der Schule, den täglichen psychischen Belastungen und den Misserfolgen. Vielen LRS Kindern merkt man ihre Angst deutlich an. Ihnen ist leichter zu helfen, sie sträuben sich nicht gegen eine Betreuung, sondern ersehnen sich Hilfe, mit der Angst fertig zu werden. Bei anderen scheint sie völlig zu fehlen. Sie wirken gleichgültig oder sogar aggressiv. Diese Kinder haben sich schon an ihr Versagen „gewöhnt“, sie haben resigniert, sie haben die Hoffnung auf Besserung aufgegeben.

Und da gibt es zum anderen die reale und auch verständliche Angst der Eltern vor den Konsequenzen der Misserfolge ihres Kindes: Klassenwiederholungen, Schulwechsel, weitere Schullaufbahn und Berufsentscheidung – das alles sind Probleme, die Eltern von legasthenen Kindern noch stärker beschäftigen als andere Eltern und die Angst machen. Ängstliche und enttäuschte Eltern aber sind die größte Belastung für LRS Kinder. Hier können LehrerInnen und BetreuerInnen wesentlich durch gezielte Beratung Hilfestellung geben und dazu beitragen, dass Angst, Aufregung und Kränkung überwunden werden können und sich beide – Eltern und Kind – neu an die Aufgaben heranwagen.

5) Zusammenfassung

Ohne Elternarbeit sind Erfolge insbesondere bei der Betreuung von Kindern in mittleren Altersstufen geringer und mühsamer zu erreichen. Erfolgreiche Elternmitarbeit ist aber an bestimmte Voraussetzungen gebunden:

- Das Verhältnis zum Kind muss ungestört sein.
- Eltern müssen Zeit haben! Wenn beide berufstätig sind, wird eine Mithilfe nur schwer möglich sein.
- Eltern müssen Geduld haben! Die Arbeit mit dem LRS Kind ist mühsam.
- Übertriebene Erwartungen und Forderungen schaden genauso wie übertriebene Unachtsamkeit.
- Fortschritte sind nur langsam zu erzielen und müssen Anerkennung finden!
- Die Eltern müssen lernen, ihre Enttäuschungen über sehr langsame Lernerfolge oder gar Rückfälle in Krisensituationen möglichst abzubauen. Angst ändert nichts, sie lähmt nur!
- Jedes Kind hat seine besonderen Schwächen, die durch Spezialisten (SchulpsychologInnen, LegasthenerbetreuerInnen) festgestellt werden können. Durch sie wird auch eine Beratung der Eltern erfolgen, ob eine spezielle Betreuung notwendig ist oder ob auch die Eltern die Förderung ihrer Kinder selbst übernehmen können.

- Es gibt keine Patentrezepte, die für alle LRS Kinder passen. Jedes Kind benötigt für seine speziellen Schwächen auch ein spezielles Übungsprogramm, das mit Hilfe der BetreuerInnen erstellt werden soll.

Aus diesem Grund – und nicht nur weil es den Rahmen des Artikels sprengen würde – können hier keine konkreten praktischen Anleitungen und Übungen für Kinder und Eltern gegeben werden.

Was sich Eltern wünschen:

- Erlässe in allen Bundesländern, in denen die Berücksichtigung der Teilleistungsschwächen allen LehrerInnen empfohlen – und von diesen auch ernst genommen wird.
- Selbsthilfegruppen von betroffenen Eltern mit oder ohne BetreuerInnen, in denen Erfahrungsaustausch stattfindet und Informationen vermittelt werden. (In einigen Bundesländern haben sich bereits solche Initiativen gebildet.)
- Legasthenikerbetreuungskurse auch an den AHS – aber mit nur sehr geringen TeilnehmerInnenzahlen.
- Ideal für alle Betroffenen – Kinder, Eltern, LehrerInnen wäre es, wenn an der Schule eine gemeinsame Initiative gebildet würde, eine „Arbeitsgemeinschaft LRS-Förderung“. So könnte man den betroffenen Kindern helfen – und darüber hinaus sogar noch die Corporate Identity der Schule stärken.

✉ Margarethe Anzengruber, AHS Lehrerin am BRG 2, 1020 Wien, Vereinsgasse 21, Legasthenikerbetreuerin, Mitglied des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie

ERNST A. TUMPOLD

Energetische Hilfen

Ein vielseitiges Übungsangebot

Legasthenie und Teilleistungsschwächen sind für mich als Gymnasiallehrer mit der Fächerkombination Mathematik und Physik sicher eine ähnlich große Herausforderung wie für meine SprachlehrerkollegInnen.

Drehfehler wie z. B. 52 anstatt 25 lassen ein Beispiel oft schwieriger werden als von mir gedacht. Ähnlich verhält es sich in der Geometrie beim Zeichnen von Punkten in einem Kartesischen Koordinatensystem. Auch hier führt das Vertauschen von Abszisse und Ordinate wie z. B. bei $P(x/y)$ zu $P(y/x)$ zu Schwierigkeiten für die SchülerInnen im Verlauf eines Geometriebeispiels. Mangelnde Raumvorstellung kann bei vielen Beispielen das Problem noch verschärfen.

Beim Rechnen mit Variablen ist das Verwenden von zwei nur wenig verschieden aussehenden Buchstaben wie u und v oder p und q eine große Fehlerquelle für manche SchülerInnen.

Abgesehen von solchen fachspezifischen Gegebenheiten treffen sich wieder die Wege der LehrerInnen aller Fächerkombinationen.

Konzentriertes Lernen, genaues Hinhören, visuelles Abspeichern, sinnerfassendes Lesen und Wiedergeben sowie die Rechtschreibung sind nur einige Beispiele von Lernzielen, die zu erreichen wir Lehrer ermöglichen wollen. Darüber hinaus ist es mir sehr wichtig, neben dem kognitiven Bereich den atmosphärisch-emotionalen Bereich im schulischen Geschehen nicht zu vernachlässigen.

Meine Sicht von Lernbehinderungen: Ich gehe von meiner bald zwanzigjährigen persönlichen Erfahrung aus, dass Lernen im Zusammenhang steht mit dem energetischen Gleichgewicht im Körper, dass visuelle und auditive Wahrnehmung und Verarbeitung auch abhängig sind vom Energiefluss in den Akupunkturmeridianen und der Zusammenarbeit der beiden Hirnhemisphären. Lernbehinderungen sind zumeist keine Krankheiten, sondern Kommunikationsstörungen zwischen dem Lernenden und der Außenwelt.

1. Energetische und motorische Unterrichtshilfen

Die Hilfen, die ich in der Schulpraxis verwende, bestehen im Wesentlichen aus dem Massieren, Berühren oder Überstreichen von energetisch relevanten Bereichen, dem Dehnen von hypertonen Muskeln sowie von einfachen Bewegungsmustern. Sie können mit allen SchülerInnen während des Unterrichts ausgeführt werden und verbrauchen wenig Zeit. Sie sollen helfen eine bessere Lernatmosphäre aufzubauen und den ganzen Körper auf das Lernen vorzubereiten.

Die Erfolge sprechen für sich, sie können sich durch bessere Noten ausdrücken, aber genauso gut in einzelnen Fällen dadurch, dass eine Schularbeit einmal ganz ruhig und ausgeglichen auf ein Nicht Genügend geschrieben wird. Das mag zwar im ersten Moment zynisch klingen, ist aber für manche Lernende schon ein kleiner Schritt in die richtige Richtung.

Mein Übungsangebot zum Abbau von Lernschwächen

- Kontralaterale Bewegungen aktivieren gleichzeitig beide Hirnhemisphären, wodurch ganzheitliches Lernen, Sehen mit beiden Augen, Hören mit beiden Ohren erst möglich wird.
- Muskelentspannende Übungen für Augen, Hals, Nacken und Schultern zur Verbesserung der visuellen und auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung. In den Muskeln gespeicherte emotionale Zustände können freigesetzt und verarbeitet werden.
- Übungen, die die Zirkulation der zerebralen Flüssigkeit anregen und dadurch das Gehirn optimal arbeiten lassen.
- Aktivieren des Akupunkturmeridian-Systems harmonisiert die psychische Verfassung. Dadurch werden viele SchülerInnen erst wieder bereit, Neues aufzunehmen und voll am Geschehen teilzunehmen.
- Übungen, die dem Anhalten der Atmung entgegenwirken und die Zentrierung und Erdung fördern.

Diese Übungen setze ich nach der emotionalen Stimmung in der Klasse, der Tagesverfassung der SchülerInnen bzw nach den Erfordernissen der Unterrichtseinheit ohne vorheriges Austesten ein.

Unverbindliche Übung „Lerntraining“

Für SchülerInnen mit speziellen Problemen biete ich seit Jahren eine Unverbindliche Übung „Lerntraining“ an, in der spezielle Ausfälle aufgearbeitet werden können. Die SchülerInnen sollen Lernen als Prozess erleben und den Erfolg steuern können. Viele SchülerInnen erkennen, wie wichtig es ist, sich auf das Lernen körperlich und emotional vorzubereiten, und dass sie selbst für sich etwas tun können. Das stärkt ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und bildet die Basis für das Aufarbeiten ihrer Schwächen. Die obengenannten energetischen und motorischen Übungen stellen eine wichtige, aber nicht die einzige Hilfe dar. So schicke ich sie z. B. auf einen persönlichen Lernfitnesspfad mit mehreren Stationen.

2. Persönlicher Lernfitnesspfad

Station 1: Lerne dich selbst kennen

- Will ich überhaupt lernen?
- Was fällt mir schwer ?

- Wieso habe ich bei diesem Beispiel/Text/Stoff Schwierigkeiten und andere nicht ?
- Wie machen es andere, die sich viel leichter tun ?
- Wer könnte mir beim Lernen helfen ?
- Lasse ich mir helfen ?
- Wenn ich mich zum Lernen setze, konzentriere ich mich dann ausschließlich aufs Lernen?
- Warum immer diese Spielchen mit der Ablenkung ?

Beantworte diese Fragen nur für dich, aber ehrlich! Sie sollen dir helfen, dir bewusst zu machen, woran es liegen mag, dass dir das Lernen nicht besonders viel Spaß macht, oder dir aufzeigen, wie du dein Lernverhalten verbessern kannst.

Station 2: Gefühlsmäßige Einstimmung aufs Lernen

- Wie geht es dir, wenn du nur daran denkst, dass du bald zu lernen anfangen musst?
- Deuten körperliche Zeichen wie Knödel im Magen, Würgen im Hals oder ein Schweißausbruch darauf hin, dass dein Vertrauen in dein Lernvermögen nicht groß ist oder du schon schlechte Erfahrungen mit dem Lernen gemacht hast?
- Glaubst du innerlich, dass du auch alles schaffst?

Es ist ganz besonders wichtig, gut von dir zu denken und zu sprechen. Das kann man trainieren. Eine wertvolle Übung dazu ist das "Energiesitzen":

„Energiesitzen“

Phase 1

- Setz dich bequem hin und bring dein linkes Bein über das rechte (oder umgekehrt, je nach deinem Gefühl).
- Strecke die Arme aus und bring die beiden Handflächen über Kreuz zusammen.
- Verschränke dann die Finger und bring sie mit einer Drehung zur Brust.
- Die Atmung geht ruhig und tief. Beim Einatmen durch die Nase lege die Zunge an den oberen Gaumen hinter die Schneidezähne, beim Ausatmen durch den Mund liegt die Zunge ganz locker in der Mundhöhle.

Phase 2

- Entkreuze nun die Beine und die Arme und bring die Fingerspitzen beider Hände zusammen.
- Die Atmung ist wieder analog wie vorhin.

Nimm dir für jede Phase mindestens eine Minute Zeit.

Variante zum „Energiesitzen“



Verstärkend ist es, wenn dir eine zweite Person dabei die Stirnbeinhöcker hält, die auf der Stirn in der Mitte zwischen Augenbrauen und Haaransatz liegen.

So kommst du bald wieder zu einer positiven inneren Grundhaltung.
Fehler zu machen ist in Ordnung. Aus ihnen nicht zu lernen, ist das Problem!

Station 3: Körperliche Einstimmung aufs Lernen

Ich stelle dir hier vier Einstiegsübungen für optimales Lernen vor. Sie wecken in dir die Bereitschaft zu lernen.

1. Übung für optimalen Lerneinstieg

Hast du Energie zum Lernen? Oder fühlst du dich müde und abgespannt? Bei zu wenig Energie schafft das Essen von Obst und Gemüse oder das Trinken von Wasser Abhilfe. Besonders in Zeiten, in denen du dich stark gefordert fühlst, solltest du genug Wasser trinken.

2. Übung für optimalen Lerneinstieg

Ist dein Denken klar? Fühlst du dich abgekämpft? Die Übung wird dir helfen.
Lege Zeige- und Mittelfinger der einen Hand auf den Nabel, während du mit Daumen einerseits und Zeige- und Mittelfinger andererseits links und rechts unterhalb des Schlüsselbeins am äußeren Rand des Brustbeins die Dellen massierst.
Nach ca. einer Minute nimm einen Handwechsel vor.

3. Übung für optimalen Lerneinstieg

Ist dir nach Bewegung zumute?

Bist du schon zu lange gesessen und willst dich bewegen?

Bewege gleichzeitig Arm und gegenüberliegendes Bein, wobei der Ellbogen das gegenüberliegende Knie berührt. Die Bewegung kannst du auch abwechselnd einmal langsam und dann wieder schnell machen.

4. Übung für optimalen Lerneinstieg

Fragst du dich innerlich, ob du das Lernen auch schaffen wirst? Schwirren dir viele Fragen im Kopf herum und du bist nicht konzentriert?

Dann hilft dir das „Energiesitzen“ (siehe oben), wieder dein inneres Gleichgewicht zu finden.

Weitere Stationen

Weitere Stationen sind Lernplanung (Gewöhne dir an, regelmäßig zu arbeiten. Das spart deine Nervenkraft und die deiner Umgebung), Ordnung am Arbeitsplatz, Lerntypen und Lerntechniken, Erarbeiten des Lernstoffs, Festigen und Wiederholen, gemeinsam Lernen und Lernen in der Schule und zu Hause.

Um die Schüler ihr eigenes Lerntempo und Lernverhalten entdecken zu lassen, können die letzten vier Übungen für optimalen Lerneinstieg als Station in einer Offenen Lernphase eingesetzt werden.

3. Unterstützung im Regelunterricht

Nun aber wieder zurück von den Unverbindlichen Übungen „Lerntraining“ zum Regelunterricht. Wie kann ich hier helfend beistehen?

Während der Unterrichtsstunden beobachte ich nebenbei, wann immer es mir möglich ist, die Augenbewegungen der SchülerInnen.

Eine große Anzahl von ihnen kann nicht stressfrei mit beiden Augen die Mittellinie überqueren, die Augen gleiten nicht über die Zeilen, sondern hüpfen eher von einer Seite zur anderen. Das wirkt sich häufig so aus, dass sie viel langsamer lesen und schreiben. Meist speichern sie visuell auch sehr schlecht ab, wodurch sie sich und ihre Umgebung mit mangelnder Rechtschreibung plagen. Zu dieser Problematik eine Übung, die sich als sehr hilfreich erweist.

Liegende Augenachten

Diese Übung integriert das linke und das rechte Gesichtsfeld, verbessert sowohl beidäugiges als auch peripheres Sehen und entspannt die Augenmuskulatur.

- Stelle dich schulterbreit und locker auf, strecke den linken Arm aus und schau auf den Daumen, während du die liegende Achterschleife in die Luft malst. Der Blick auf den Finger ist weich. Vermeide das Anstarren des Fingers.
- Beginne in Augenhöhe in der Mitte und dann weiter nach links oder rechts oben.
- Wechsle nach einigen Achtern zum rechten Arm und beende die Übung dann, indem du mit beiden Händen die Achterschleifen ziehst.
- Die Übung sollte einige Male zügig gemacht werden.

4. Ein Fallbeispiel

Herbert L., 11 a

- Extreme Rechtsschreibschwäche, sehr langsames schriftliches Arbeiten, guter Kopfrechner, guter Sportler (Vereinsspieler), sehr deprimiert über mangelnden Erfolg, obwohl er fleißig ist und viel übt.
- Eltern sehr schulfreundlich und bemüht. Verzweifelt über die schlechten schulischen Leistungen.
- In Mathematik nicht besonders auffällig, jedoch häufige Drehfehler, sehr ungenau in Geometrie.
- Enorme Probleme in der ersten lebenden Fremdsprache und auch in Deutsch.
- Kollegin ersucht mich, ihn im Lerntraining auszutesten.
- Das Testen ergibt extremen visuellen Stress. Herbert kann einer Zeile mit beiden Augen gemeinsam nicht folgen, seine Mimik zeigt seine Anspannung beim Bemühen, dem von mir gehaltenen Bleistift mit den Augen zu folgen, er bittet um eine kurze Pause, weil er ermüdet ist. Ich teste dann den Blick nach oben und unten, und auch hier extremes Stressverhalten.
- Das Richtungshören ist völlig in Ordnung.
- Gespräch mit Mutter und Herbert in meiner Sprechstunde.
- Herbert verspricht das von mir ausgetestete Übungsprogramm einige Male am Tag durchzugehen, und seine Mutter wird ihn zumindestens am Anfang beim Training unterstützen.
- Wöchentlich überprüfen wir die Fortschritte im Lerntraining, die Rückmeldung der Kollegin in Englisch ist ermutigend.
- Herbert ist nach einem Schuljahr fähig, seine Augen als Paar über die Zeilen gleiten zu lassen. Er wurde auch schneller beim Lesen.
- Die Verbesserung der Rechtschreibung gingen wir über eine sehr einfache Methode an.

Verbesserung der Rechtschreibung

Wörter, die auch nach zigfachem Üben immer wieder falsch geschrieben wurden, in der Schreibrichtung und in der Gegenrichtung von rechts nach links lesen lassen. Buchstabe für Buchstabe.

Dann Augen schließen und nach oben auf eine imaginäre Leinwand oder einen Monitor blicken und dort das gelesene Wort wiederfinden. Wo siehst du das Wort?

Steht es links, in der Mitte oder rechts? Buchstabiere es von links nach rechts gehend und dann in umgekehrter Richtung.

Für Herbert war es am Anfang kaum möglich. Aber Übung macht den Meister.

Nach einigen Monaten konnte Herbert die Wörter auch von rechts nach links fließend buchstabieren, ohne immer wieder an den Anfang gehen zu müssen. Mit Hilfe einer Lernkartei ging er so seine „Problemwörter“ durch.

Seine Rechtschreibung besserte sich, bei großer Belastung kam seine Schwäche aber immer wieder ein wenig zum Vorschein.

Die Rückmeldungen von Eltern-, Schülerinnen- und Kolleginnenseite in Bezug auf den Einsatz der Übungen sind sehr positiv. Den Erfolg kann man teils an den Zensuren erkennen, teils an der Klassenatmosphäre und an der Art, wie die Kinder und Jugendlichen miteinander umgehen sowie an der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Literatur:

Tumpold, Ernst: Arbeitsmappe: Kinder aufs Lernen vorbereiten in der Schule. Wien: Breitschopf 1995

ders.: Lerngymnastik in der Praxis. Wien: Breitschopf 1997

ders.: MC Lerngymnastik. Übungen mit Musik. 0977-X. Wien: Breitschopf 1994

Meyenburg, Claudia: Die Sache mit dem X. Freiburg: VAK 1994

dies.: Achter, X und über Kreuz. Freiburg: VAK 1996

Weiterführende viertägige Seminare im Bereich des PI der Stadt Wien:

- Der kinesiologische Schlüssel I oder Vom Fördern zum Fordern
- Der kinesiologische Schlüssel II oder Dem Lernen auf der Spur
- Lerngymnastik und multisensorisches Lernen

✉ Mag. Ernst A. Tumpold ist Lehrer am BG und BRG XXI, in 1210 Wien, Franklinstraße 21 und in freier Praxis tätig. Lehrerfortbildner an Pädagogischen Instituten und Seminarleiter im Rahmen privater Lehrtätigkeit. Schleifgasse 7/3/2, A 1210 Wien, Tel. und Fax: 01/278 21 75.

THEMA

Arbeitshilfen und Unterrichtsmethodik

CHRISTINE MÄRZ

Legasthene Schüler im Deutschunterricht! Was tun?

Fallbeispiel und theoretische Überlegungen

„Eine ständig wachsende Zahl von Kindern ist in normalen Klassen nicht erfolgreich, und es wächst daher das Bewußtsein dafür, daß den meisten Kindern durch den normalen Klassenlehrer geholfen werden muß.“ (Lockowandt, S. 162)

Diese Aussage von Marianne Frostig war mir zum Zeitpunkt, als ich eine zunehmende Anzahl von Schülern wahrnahm, die Schwierigkeiten im Fach Deutsch hatten, leider unbekannt. Vielleicht hätte sie mir auf meiner Suche nach Unterstützung und Alternativen für Schülerinnen und Eltern beigestanden oder diese Suche, die vor ca. 10 Jahren begann, abgekürzt.

Heute habe ich Antworten auf die Frage, wie der Lehrer Schüler mit deutlichen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben helfen und gleichzeitig alle Schüler fördern kann, gefunden. Die Lösung liegt für mich in einer geänderten Haltung, gemeint ist „eine bestimmte Einstellung (approach) den Kindern und ihren Problemen gegenüber.“ (Lockowandt, S. 7). Gemeint ist, dass ich als Lehrerin Verbündeter der Schüler und Eltern bin und wir gemeinsam zu einer Problemlösung kommen. Was genau ich damit meine und welche Auswirkungen diese Haltungsänderung für den Unterricht bedeutet, darf ich im Folgenden ausführen.

Von der Schülerbeobachtung zur positiven Rückmeldung

Unter Schülerbeobachtung verstehe ich sinnesspezifisch genaue, das ist wertfreie Beobachtung im Sinne von: Wann tut/sagt der Schüler was und wie genau?

Bei der Aussage: „Der Schüler passt nicht auf.“, wäre zu hinterfragen, woran der Lehrer merkt, dass der Schüler nicht aufpasst oder ob er es nur annimmt, weil der Schüler defokus-

siert schaut und keinen Blickkontakt zum Lehrer hat. Bei der Ermahnung: „Tratsch nicht!“, nimmt der Lehrer nur an, dass der Schüler über Privates während des Unterrichtes spricht.

Beobachtungen betreffen das Unterrichtsgeschehen, das Pausenverhalten und das Verhalten bei Schulveranstaltungen. Beim Unterricht differenziere ich nach Unterrichtsformen, Ablauf der Stunde und Zeit (frühe/späte Stunde). Die Beobachtung betrifft sowohl das Verhalten in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen als auch in Bezug auf die Interaktion mit Mitschülern und Lehrern. Beobachtungen zeichne ich auf.

Abgesehen von direkten Beobachtungen sind natürlich auch solche von Eltern und Kollegen äußerst hilfreich. (Langer/Theimer, 1983)

Die Summe dieser Beobachtungen und ihre Verdichtung im Sinne von: Was ist relevant in Bezug auf Defizite und Ressourcen? liefert wichtige Information zur Feinabstimmung des Unterrichtes auf die jeweilige Klasse bis hin zum individuellen Schüler.

Ich darf zum besseren Verständnis und in Bezug zum Thema ein Fallbeispiel schildern:

Auch bei kurzem Lehrervortrag schaukelte Phillip (1. Klasse) regelmäßig. Er drehte sich nach hinten und sprach mit seinen Mitschülern. Bald machte das Schaukeln Mode, die Klasse war unruhig und es bedurfte zusätzlicher Energie aller Beteiligten sich auf das Unterrichtsgeschehen zu fokussieren. Da die üblichen Ermahnungen und auch Kürzungen des Lehrervortrages nichts fruchteten und da Kollegen dieses Verhalten ebenfalls beobachtet hatten, suchte ich das Gespräch mit dem Schüler. Wir versuchten im Anschluss an eine Stunde miteinander eine Lösung für das Problem zu finden.

Ich signalisierte Verständnis dafür, dass es Phillip manchmal schwer fiel aufmerksam zu sein. Dann versicherte ich ihm, wie wichtig und wertvoll seine Mitarbeit war. Wir schlossen daraufhin schriftlich einen „Vertrag“. Phillip versprach, sich dreimal während der Stunde zu melden und ich versprach ihm, – so oft ich konnte – ihn zu rufen.

Besonders während der nächsten Stunden hatte ich verstärkten Blickkontakt mit dem Schüler. Er holte sich beziehungsweise ich gab ihm Rückmeldung über sein Verhalten. Wenn ich den Eindruck hatte, dass er besondere Mühe hatte dem Unterricht zu folgen, ging ich auch fallweise zu ihm oder in seine Richtung. Sein Verhalten änderte sich und in Folge das der Klasse und ich hatte vermehrt Gelegenheit, positive Rückmeldungen in Bezug auf Mitarbeit und Verhalten zu geben.

Wird hingegen Schülerbeobachtung und Bewertung nicht getrennt beziehungsweise wird aus Schülerverhalten ein voreiliger Schluss gezogen und dann auch noch Rückmeldung auf der Persönlichkeitsebene gemacht, beginnt sich eine Negativspirale zu drehen. Dies aber kann bedeutsam für die Klasse und das gesamte Unterrichtsgeschehen werden. (Griseemann 1996, S. 20)

Durch die gute Beziehung zur positiven Lernhaltung

Phillip war mir also durch seine Hyperaktivität und Konzentrationsschwäche aufgefallen. Aufgrund der gemeinsam erarbeiteten Lösung entwickelte sich eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung, die den Schüler auch bei Schwierigkeiten stützte.

Voraussetzung dafür war, den Schüler als gleichwertigen Partner bei der Lösungsfindung anzunehmen.

Der Hinweis auf die Bedeutung seiner Mitarbeit, die ich ihm ebenfalls rückmeldete, orientierte ihn auf das anzustrebende Ziel und zeigte ihm, dass ich ihm noch mehr davon zutraute.

Mit Hilfe von offenen Fragen erarbeiteten wir, wie sich Phillip während der Stunde verhalten könnte und was er als Hilfe von mir brauchte. Ich klärte also Defizite ab, mobilisierte seine Ressourcen und leitete ihn zur Reflexion an.

Blickkontakt, Rückmeldung und Auf-Ihn-Zugehen entspannten und orientierten ihn. Phillip war motiviert und arbeitete verstärkt mit. Eine Erfolgsspirale war in Gang gekommen, die für LRS Schüler² besonders bedeutsam ist.

Im Gespräch mit den Eltern erfuhr ich übrigens, dass sein Verhalten früher schon aufgefallen war. Meine Reaktion beruhigte sie und damit war auch eine gute Beziehung zu ihnen möglich. (vgl.: Betz/Breuninger in Grissemann 1996, S.156 ff.)

Vom Lesenvermeiden zum Comiczeichnen

Ähnlich wie zwischen dem Worterkennen und dem Rechtschreiben müssen wir auch zwischen dem Leseverständnis und dem schriftlichen Ausdrucksvermögen eine enge Beziehung annehmen. (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, S.171)

Das Zusammenwirken von Lese- und Schreiberfahrungen dürfte allerdings von gewissen Voraussetzungen abhängen. (...) Voraussetzung für die wechselseitige Anregung dürfte sein, daß die Schüler imstande sind, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Informationen zu erkennen. Schwächere Schüler benötigen dazu Hilfen, etwa bei der Strukturierung und Gliederung eines Themas, und eine explizite Verdeutlichung der Zielsetzung des Schreibens. (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, S.172)

Phillip zeigte Vermeidungsverhalten beim lauten Lesen (vorbereitet/nichtvorbereitet), Versagensangst in Bezug auf schriftliche Arbeiten (Verwechslung von Buchstaben, Auslassungen von Buchstaben und Wörtern und insbesondere Fehler bei der Schreibung von Langvokalen, Doppelkonsonanten und bei der Nominalisierung von Verben und Adjektiven). Die Bereiche Wortschatz, Satzbau und Textaufbau waren hingegen unauffällig. An kreativen Ideen fehlte es ihm weder mündlich noch schriftlich.

Weiters fiel mir seine verkrampfte Schreibhaltung, die sich in seinem Schriftbild ausdrückte (siehe unten „Comiczeichnen“) und der unverhältnismäßig große Stress, den ihm die Aussicht auf Schularbeiten bereitete, auf. Phillip schien defizitorientiert, das heißt orientiert auf seine Rechtschreibfehler zu sein.

Gerne hingegen nahm er mündlich zu Lesetexten Stellung und beantwortete sowohl Detail- als auch Überblicksfragen und Fragen, die über den jeweiligen Text hinausgingen, kompetent. Meine Hilfen zur Texterschließung berücksichtigte er dabei genau.

Auch Übungen zur Grammatik und zur Rechtschreibung bewältigte er ohne besondere Probleme.

Besonders interessiert zeigte er sich immer, wenn ich darauf hinwies, dass die Deutschnote sich aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt und dabei auf die Möglichkeit von Stundenwiederholungen und Referaten einging.

Ich konnte also innerhalb relativ kurzer Zeit eine Reihe von Ressourcen, aber auch Defizite feststellen. Die Misserfolgserwartung in Bezug auf einzelne Bereiche hatte noch nicht den gesamten Deutsch-Unterricht negativ belegt. Nun galt es „nur mehr“ die Ressourcen zu nutzen, die Defizite auszugleichen oder wenigstens zu kompensieren, das Selbstwertgefühl des Schülers zu festigen und die gute Beziehung zu Schüler und Eltern zu halten.

Interventionen und ihre Folgen

1. Schularbeit:

Die erste Schularbeit (Personenbeschreibung) bereitete ich besonders gründlich vor, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Wir erarbeiteten den entsprechenden Wortschatz, insbesondere die Adjektiva, verschiedene Satzbaupläne, Satzanfänge und einem musterhaften Textaufbau. Jeder einzelne Bereich wurde bearbeitet, reflektiert und in den Gesamtkontext Personenbeschreibung gestellt. Dazu gab es Musterarbeiten als Lesetexte mit Arbeitsaufträgen zu den oben genannten Bereichen, Partnerdiktate (Einzelwortdiktate) und Laufdiktate, sowie mündliche und schriftliche Beschreibungen von für die Schüler relevanten Personen (Verwandte, Freunde, Lehrer).

Sowohl das Thema als auch die Einzelübungen motivierten Phillip und er schrieb diese Schularbeit auf Befriedigend. Er machte also die Erfahrung, dass er eine positive Schularbeit schreiben konnte. Er erfuhr auch, wie er sich auf eine schriftliche Arbeit vorbereiten konnte. Ich hatte Gelegenheit zur direkten Beobachtung des Schülers während der Schularbeit und Gelegenheit zur Fehleranalyse eines Textes, der unter Stress entstanden war. Daraus ergaben sich eine Fülle von Informationen zur Weiterbearbeitung, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

2. Visualisierungsübungen:

In der Reflexion auf das erste Laufdiktat bot ich den Schülern die Möglichkeit, ihre persönlichen Strategien zu überdenken und zu erweitern, und im folgenden Laufdiktat gingen alle, auch Phillip, ruhiger und entspannter. Die Schüler waren fokussiert Sinneinheiten zu lesen und sich zu merken.

Im Verlauf des Schuljahres machte ich weitere Angebote zur Visualisierung: Lernplakate, Plakate zu Referaten und Gruppenarbeiten, Rechtschreibkartei, Tafelgedicht, Zeichnungen zu Gelesenem und die NLP-Rechtschreibstrategie (Schick, 1997). Zunehmende Bedeutung hat für mich wieder das Tafelbild, das überlegt strukturiert, mit Farbe, Symbolen und Zeichnungen lernunterstützend wirkt. Ein Überangebot an Sinneseindrücken vermeide ich allerdings.

Wesentlich für mich ist bei all dem der respektvolle Umgang mit den bereits vorhandenen Lernstrategien der Schüler und die Optimierung bzw. Erweiterung der Res-

sourcen. Kein noch so vielversprechendes Angebot kann wirksam werden ohne Akzeptanz des Lernenden.

Dies zeigte sich auch bei Phillip. Erst die Summe der Interventionen und Lernangebote brachten Stabilisierung und Erfolg.

3. Interpretation von Fehlern

Nicht jede von Phillips Schularbeiten konnte ich positiv beurteilen. Seine Sorgen und Ängste waren jedesmal groß, trotz meiner Hinweise darauf, dass eine negative Note nicht die Deutsch-Note und dass die Schularbeitsnoten ebenfalls nicht alleine die Jahresnote ausmache. Auch meine ständige Arbeit an der Haltung Fehlern gegenüber brachte noch keine wirkliche Entspannung. Phillip war gewohnt, dass ich Fehler nicht nur negativ bewertete, sondern dass ich sie als wichtige Information und Ausgangspunkt für den nächsten Lernschritt gebrauchte. Er verstand meine Haltung, die Ängste aber blieben, es blieb eine „Ja-Aber-Haltung“.

Bei der Rückgabe einer bestimmten negativen Schularbeit war Phillip völlig verzweifelt. Diese vielen Fehler, dieses viele Rot! Phillip konnte mir gar nicht zuhören, bis ich mich zurücklehnte und ihn bat sich Folgendes vorzustellen:

Stell dir vor, niemand bessert deine Fehler aus. Du gehst acht Jahre in die Schule, du schreibst die Schularbeiten und niemand bessert deine Fehler aus. Du glaubst, du machst alles gut und richtig und niemand sagt dir, was falsch ist. Bis zur Matura. Erst bei der Matura siehst du deine Fehler. (Metapherangebot)

Phillip musste lachen. Die Vorstellung war zu paradox. Und damit war der Bann gebrochen und Phillip konnte zunehmend an seinen Fehlern arbeiten. Das heißt, er war nicht mehr ausschließlich fokussiert auf den Fehler, den Misserfolg, sondern änderte ganz langsam seine Haltung im Sinne von: Was ist gelungen?, Was ist nicht gelungen? und: Was sind daher die nächsten Lernschritte?

4. Fehleranalyse und Verbesserung

Prozessorientiert bedeutet, daß Sie herausfinden müssen, warum ein Kind etwas tun oder nicht tun kann. Wenn Sie die Arbeit des Kindes nur korrigieren und nicht wissen, oder dem Kind nicht sagen können, was falsch ist und warum es falsch ist und wie man es ändern kann, helfen Sie dem Kind sehr wenig. (Lockowandt, S. 185)

Phillip war also bereit für eine quantitative und qualitative Fehleranalyse. Mit Hilfe eines Fehlerrasters sammelte, ordnete und zählte er seine Fehler. Ausgehend von den allgemeinen Richtlinien zum Verbessern (Wort-, Satz-, Textverbesserung, Verwendung des Wörterbuches, Partner- und Klassenverbesserung) setzte er sich mit meiner Hilfe spezielle Schwerpunkte. Auch hier brachte erst konsequentes Vorgehen den Erfolg im Sinne eines Qualitätsbewusstseins und einer Kompetenzerweiterung, die sich in den Schülerarbeiten ausdrückte.

Zur Korrektur gehört für mich auch die mündliche Rückmeldung der Schüler im Sinne der Feedbackregeln, auf die ich im Folgenden eingehen möchte.

5. Referate und Feedback

Phillip wusste bereits, wie lange ein Referat dauern sollte, welche Lesetexte in Frage kamen. Ich hatte deshalb mit der ersten Klasse der Schulbibliothek einen Besuch abgestattet und die Schüler hatten sich einen Ganztext auswählen und vor der Klasse zusammenfassen dürfen. Sie hatten dazu das Flipchart und Plakatstifte verwendet. Phillip wusste auch, dass er ein Handout für seine Mitschüler vorzubereiten hatte und ich hatte dazu Musterbeispiele mitgebracht.

Nach all diesen Vorbereitungen waren Schüler aus einer meiner Klassen (3. Klasse) angekündigt, um ein Referat zu halten. Diese Schüler landeten einen vollen Erfolg. Sie zelebrierten „Referat halten“ und führten modellhaft vor, wovon ich schon erzählt und was wir im Detail bereits geübt hatten. Aber es machte natürlich einen Unterschied alles zu erleben: den Ablauf, das Material, die Visualisierung und das Feedback. Phillip tat sich besonders beim Feedback hervor. Er hatte sich Notizen zu den folgenden Fragen gemacht: Was ist gelungen? und Wovon möchte ich gern mehr/anderes sehen oder hören?

Im Anschluss daran konnten sich die Schüler der ersten Klasse zu Referaten melden. Phillip war einer der Ersten, die sich zu bereit erklärten. Er war motiviert und er war erfolgreich. Es war für ihn eine positive Erfahrung nicht nur in Bezug auf das Fach Deutsch und seine Sprachkompetenz, sondern auch in Bezug auf sein Verhalten. Er gab seine Clownerie auf und beherrschte seine Hyperaktivität. Er sprach deutlich und in entsprechendem Tempo und seine vorbereiteten Materialien fanden Beifall. Auch Verbesserungsvorschläge konnte er annehmen. Alles in allem wurde sein Selbstwertgefühl gesteigert und die Erfolgsspirale drehte sich weiter.

6. Förderung am Beispiel der Bearbeitung eines Ganztextes

Die Vermeidung von Rechtschreibdrill und eine Förderung des spontanen, differenzierten gefühlsadäquaten Schreibens ist für Legastheniker auf der Sekundarstufe eine pädagogische Notwendigkeit. Deshalb schlagen wir hier ein Maßnahmenpaket vor, welches vor allem darauf ausgerichtet ist, daß der Schüler zum Aufbau und zum Einsatz von Strategien angeleitet wird. (Grissemann 1996, S. 136)

Die Verknüpfung phonemischer und graphemischer Strukturen, welche das Lesen bedingen, ist zugleich Grundlage des orthographischen Schreibens. (...) Das Lesetraining eröffnet zudem ständig Schreibchancen. Kodiermöglichkeiten, welche zur Aneignung der Normschreibung genutzt werden können. (Grissemann 1996, S. 150)

Für die Therapie mit Legasthenikern auf der Sekundarstufe müsste es darum gehen, die pragmalinguistischen Zielsetzungen und die differenzierten sprachdidaktischen Arbeitsimpulse auf das reale Leben, Erleben, Handeln der Schüler zu übertragen. (Grissemann 1996, S. 151)

In diesem Sinne bearbeitete ich nun eine Ganzschrift, was von den Schülern begeistert aufgenommen wurde.

Was Phillip anbelangte, so waren sowohl er und seine Eltern als auch ich mit der bisherigen Entwicklung zufrieden. Probleme waren bearbeitbar, Misserfolge waren keine Katastrophen und Erfolge an der Tagesordnung. Phillips verkrampte Schreibhaltung allerdings hatte sich nicht wesentlich gebessert.

Im Laufe der Arbeit mit dem Lesetext tauchte die Idee auf, dazu ein Comic herzustellen und es den Eltern zum Ende des Schuljahres zu schenken. Wir überlegten das Layout, gestalteten ein Deckblatt, teilten den Text in Einzelbilder auf, sodass jeder Schüler ein Bild mit Sprechblase zeichnen konnte, und organisierten die Vervielfältigung.

Alle waren begeistert bei der Sache und es kam die Stunde, in der die Bilder gezeichnet werden sollten. Da stand Phillip vor mir und meinte er könne das Bild nicht zeichnen. Gutes Zureden half nicht. Er blieb dabei, er könne das Bild nicht zeichnen, er könne überhaupt nicht zeichnen. Er wirkte verkrampt und war sich seiner Sache ganz sicher. Schließlich setzte ich mich neben ihn an seinen Tisch, zeichnete sein Bild und kommentierte, was ich tat. Ich merkte, dass er sich, während er mir zusah, entspannte. Nachdem ich geendet hatte, meinte ich nur, dass er jetzt an der Reihe sei und ließ ihn allein. Phillip zeichnete ohne zu zögern und ohne zu radieren sein Comic und war stolz darauf. Er hatte, während er mir zugesehen hatte, meine Haltung übernommen. Von diesem Zeitpunkt an war die Veränderung seiner Haltung auch am Schriftbild erkennbar. Sein Selbstwertgefühl und seine Eigenverantwortlichkeit hatten sich gesteigert. Meine Körperhaltung und meine Stimme waren Erinnerung und Hilfe für seine Aufgabenstellungen.

Abschließend möchte ich nochmals betonen, dass keine Intervention für sich allein zu Phillips Stabilisierung und Leistungsverbesserung beigetragen hat. Erst die Summe der Erfahrungen brachte den Erfolg. Begleitend zum Deutsch-Unterricht hatte ich natürlich einige Gespräche mit den Eltern des Schülers, bei denen es darum ging Akzeptanz und Unterstützung sicherzustellen.

Lehrerverhalten und Unterrichtsführung

Ihnen ist aufgrund meiner Ausführungen sicher bereits klar geworden, dass die Frage der Förderung von LRS Schülern im Deutsch-Unterricht meiner Meinung nach keine Frage der Methodik ist. Kompetenz was die Methodik anbelangt ist Voraussetzung dafür und ich kann nur auf die Fülle der Fachliteratur (Auswahl siehe Anhang) verweisen.

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die es bei der Förderung von LRS Schülern insbesondere ankommt, möchte ich im Folgenden kurz umreißen.

1. Haltung

Eine sorgende Einstellung kann nicht ohne innere Beteiligung erreicht werden. Heutzutage ist die innere Beteiligung nicht modern, aber ohne innere Beteiligung werden wir scheitern. (Lockowandt, S. 199).

Ich habe eingangs schon von meiner geänderten Haltung oder Einstellung gesprochen, die Anteilnahme und Engagement mitbedingen. Ich kann nicht beurteilen, ob diese „in-

„nere Beteiligung“ heute modern ist oder nicht, für mich liegt darin der Schlüssel zum Erfolg ganz besonders bei LRS Schülern. Die Schwierigkeit liegt meinem Dafürhalten nach in dem jahrzehntelangen Beibehalten dieser Einstellung, ohne dass es zum Burnout kommt und ohne dass diese Haltung „verkommt“. Für mich bedeutet dies ein ständiges Arbeiten in Bezug auf State- und Gefühlsmanagement, was mir ohne professionelle Hilfe (Supervision im Bedarfsfall) unmöglich erscheint.

2. Regeln

Ich hoffe, dass nach dem bisher Gesagten nicht der Eindruck entstanden ist, dass Regeln in Bezug auf den Unterricht oder das Verhalten unwichtig seien. Das Gegenteil ist der Fall. Gerade LRS Schüler brauchen die Sicherheit, die Regeln nun einmal geben. Was nicht bedeutet, dass sie nicht zu verändern sind, wenn sie sich aus bestimmten Gründen nicht mehr bewähren.

3. Körpersprache und Sprachverhalten

Erfahrene Lehrer kennen viele Praktiken, die speziell zu dem Zweck entwickelt wurden, das Kind unabhängig von seinen momentanen Gefühlen zu motivieren (...) Ein guter Lehrer ist in der Tat ein guter Schauspieler, der die Unterrichtsstunden als dramatische Produktion betrachtet, mit dem zusätzlichen Faktor, daß die Zuschauer immer ermutigt werden, sich zu beteiligen. (Lockowandt, S. 172)

Jeder Lehrer weiß um die zusätzliche Kraft, die es kostet, wenn man eine neue Klasse, insbesondere eine 1. Klasse, übernimmt. Schüler beobachten sehr genau, trotzdem dauert es eine Weile, bis ihnen klar ist, wie eine Anweisung genau gemeint ist. Je kongruenter und konsequenter die Botschaften, um so weniger kommt es zu Missverständnissen und um so weniger Energieaufwand ist erforderlich.

Eindeutige, reflektierte Signale über den Körper ersparen stimmlichen Aufwand. Differenzierte Spannung/Entspannung beim Lehrer beeinflussen das Arbeitsverhalten der Schüler, sie fokussieren und defokussieren. Ich darf vielleicht zur Illustration dessen, was ich meine, an die unterschiedliche Körperhaltung und –spannung beim kreativen Schreiben und beim Korrekturlesen erinnern. Besonders LRS Schüler haben damit oft Probleme und bedürfen der Vorbildhaltung. Wir alle lernen bewusst oder unbewusst auch am Modell von für uns relevanter Personen.

Ich bin sicher, Sie kennen so wie ich Vortragende, denen man lange und gerne zuhören kann und aus deren Vortrag man sich viel merkt, und andere, bei denen die Zuhörer zu entschummern scheinen. Tempo der Sprache, Tonhöhe und Variation derselben und Stimmdruck machen für die Zuhörer einen großen Unterschied. Sie kennzeichnen die Botschaft als relevant, kennzeichnen Redundanz, signalisieren Spannung und Entspannung.

Stehende Wendungen wie: Ich bin sicher, ihr seid neugierig, Ihr könnt euch sicher noch erinnern..., Glücklicherweise..., Ihr dürft wählen zwischen X oder Y, usw. tragen das ihrige dazu bei, dass wir gerne zuhören oder uns langweilen.

4. Raummanagement

Ich beginne keinen Unterricht, ohne dass alle mich registriert haben. Und es gibt einen bestimmten Platz in der Klasse, den ich einnehme, wenn es darum geht mich selbst und die Schüler für die Stunde zu sammeln. Ich bin sicher, auch Sie haben Plätze im Klassenraum, an denen Sie bestimmte Dinge tun. Ist man konsequent darin, erspart man sich ebenfalls viel Energie.

Auch für die Schüler ist es wichtig zu wissen, wo im Raum und in welcher Haltung sie etwas bestimmtes tun (z. B.: vorlesen, sitzend/stehend/wann).

Schwierig wird es manchmal, ausreichend Platz für Visualisierungsmittel zu finden, besonders wenn mehrere Kollegen darauf Wert legen. Ein Zuviel der Stimulierung ist aber diesbezüglich von großem Nachteil und die Schüler sehen den Wald vor lauter Bäumen nicht.

5. Strukturierung des Unterrichtes

Je größer der Anteil an LRS Schülern in der Klasse ist, um so wichtiger werden Strukturierungsmaßnahmen sein. Sei es durch Zielvorgaben, sei es über die Methodik, über die Zeit (vergangene Lerninhalte, gegenwärtige oder zukünftige) usw.

Besonders wichtig für mich sind diesbezüglich Reflexionsphasen, auf die ich schon wiederholt hingewiesen habe.

Konsequenzen, die über die Unterrichtsführung hinausgehen

1. Elternarbeit

Der Beratung mit den Eltern, sowohl im Beisein des Schülers als auch alleine, messe ich gerade bei LRS Schülern große Bedeutung bei, weshalb ich sie zumindest nochmals erwähnt haben möchte. Da der Elternberatung aber ein eigener Artikel gewidmet ist, beschränke ich mich darauf nochmals zu betonen, dass die wichtigsten Aspekte auch hier die respektvolle Haltung, die Beziehungsarbeit und die Zielorientierung sind.

2. Beratung mit Kollegen

Ganz besonders wichtig wird für mich das Gespräch mit Kollegen, wenn es in einem oder mehreren Teilbereichen Probleme gibt. Ich versuche dann Antworten darauf zu bekommen. Mit anderen Worten, ich versuche herauszufinden, ob vielleicht in anderen Fächern Ressourcen liegen, die ich nicht wahrgenommen habe oder die der Schüler nicht transferieren konnte.

Besonders hilfreich waren diesbezüglich die Fächer Leibesübungen, Werken, Musikerziehung, Mathematik und das zweite Sprachfach.

Zusammenfassung

Ich habe versucht anhand eines Fallbeispiels herauszuarbeiten, wo meiner Meinung nach die relevanten Aspekte in der Förderung von LRS Schülern bestehen. Der „Nor-

malschüler“, was auch immer man darunter verstehen mag, wird auf jeden Fall lernen. Der LRS Schüler aber bedarf jeder Hilfe, die der Lehrer zu geben vermag.

Es ist mir klar, dass ich nicht auf alle Bereiche gleichermaßen eingegangen bin (z. B. Schulung des Hörverständnisses) und dass zu jedem Bereich sehr viel zu sagen wäre. Möglicherweise wird Vieles erst anhand von ganz konkreten Übungsbeispielen deutlich. Ich habe mich aber trotzdem für diese Art der Beantwortung der Eingangsfrage entschieden, weil das Besondere im Unterricht mit LRS Schülern eben meiner Meinung nach in der Vielfalt der anzuwendenden Methoden und der Feinabstimmung liegt. Jeder „Fall“ ist neu und anders und die Gefahr besteht darin, ein spezielles Problem scheinbar wiederzuerkennen und sich zu sehr auf eine erprobte Methode, Vorgangsweise oder einen „Satz“ von Übungen zu verlassen.

Sie [Legasthenie] ist ein Talent im wahrsten Sinne des Wortes: eine Gabe und Begabung, eine natürliche Fähigkeit. Sie ist eine besondere Qualität, die das geistige Potential der Person steigert. (Davis, S. 21, S. 23)

Ich kann und will nicht beurteilen, ob Legasthenie ein Talent ist, aber ich habe die Erfahrung gemacht, dass Schüler, Lehrer und Eltern, die mit Problemen wie mit Herausforderungen umgehen, größere Fähigkeiten entwickeln als andere.

Anmerkungen:

- 1) Ich habe im vorliegenden Artikel die Begriffe „Schüler“ und „Lehrer“ nicht als Geschlechts-, sondern als Berufsbezeichnung verwendet.
- 2) Die Begriffe „Lese-Rechtschreibschwäche“ (LRS) und Legasthenie sind als gleich zu betrachten.

Literatur:

- Case, Robbie: Die geistige Entwicklung des Menschen. Von der Geburt bis zum Erwachsenenalter. K.-L.Holtz/H. A. Mund (Hrsg.) Programm Edition Schindele. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 1999
- Davis, Ronald D.: Legasthenie als Talentsignal. Lernchance durch kreatives Lesen. München: Ariston 1996
- Dürre, Rainer: Legasthenie – das Trainingsprogramm für ihr Kind. Freiburg/Breisgau: Herder 2000
- Grisseemann, Hans: Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern: Verlag Hans Huber 1996
- Haase, Peter (Hrsg.): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei Schwierigkeiten. Dortmund: borgmann publishing GmbH 2000
- Klicpera, Christian/Barbara Gasteiger-Klicpera: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1998
- Langer, Andreas/Hannelore Langer, Helga Theimer: Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. Praktische Hilfe zum Schreiben von Zeugnissen und Gutachten. München: R. Oldenbourg 1997

- Lockowandt, Oskar (Hrsg.): Frostig Integrative Therapie. Lesen und Lesestörung. Dortmund: borgmann publishing 1994
- Rosenkötter, Henning: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. In: F. Petermann/P. Warschburger (Hrsg.): Klinische Praxis und Rehabilitation. Weinheim: Psychologische Verlagsunion 1997
- Schick, Klaus H.: NLP & Rechtschreibtherapie. Praxishilfen für Unterricht und Therapie. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung 1997

✍ Prof. Mag. Christine März, Lehrerin für Englisch/Deutsch, Lernberaterin am GRG23, Anton Baumgartnerstr.123, 1230 Wien, Supervisorin, NLP-Trainerin



Suchen Sie Bücher, die Sie mit neuen Erkenntnissen und Entwicklungen in der Didaktik bekannt machen? Dann sind Sie beim Fillibach Verlag richtig!

z.B. Schreibpädagogik
GERD BRÄUER:
Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. 200 S. ÖS 250.
Für die Verwendung von Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio entwirft Bräuer didaktisch-methodische Szenarien, stellt curriculare Zusammenhänge her und entwickelt institutionelle Strukturen.

z.B. Sprachen
K. EHLICH, J. OSSNER, H. STAMMERJOHANN, HGG., **Hochsprachen in Europa – Entstehung, Geltung, Zukunft.** 392 S., ÖS 420.
25 Autoren stellen die gegenwärtige Situation der europäischen Hochsprachen dar, erörtern ihre Stellung in der Fach- und Wissenschaftskommunikation und entwickeln Perspektiven für einen weiteren Ausbau. Der Band enthält zudem die Homburger Empfehlungen für eine künftige Sprachenpolitik innerhalb der Europäischen Union.

z.B. Deutschdidaktik
INGELORE OOMEN-WELKE:
»ich kann da nix!« – Mehr zutrauen im Deutschunterricht, 320 S., ÖS 260.
Sich und anderen mehr zutrauen, Sinn unterstellen, Lernberatung anstelle von Belehrung. Dazu gibt es gerade im Fach Deutsch zahlreiche Möglichkeiten: Vorschulische Schrifterfahrungen und schulischer Schrifterwerb, Texterfahrungen, Sprachbewusstheit, ästhetisches und sprachliches Lernen im Jugendalter.

Fordern Sie unseren Prospekt an! PS: Unsere Bücher wurden in dieser Zeitschrift vorgestellt.

Fillibach
Fillibachstr. 16, D-79104 Freiburg
Tel. 0049.761-554 087 Fax 555 719
Internet www.fillibach.de
Email www.info@fillibach.de

MARIA GÖTZINGER-HIEBNER

Ist Rechtschreibunterricht wirklich so schwer?

Eine Handreichung zur Vermeidung methodischer Fallen

„Ist Rechtschreiben wirklich so schwer?“ war der Titel des Vortrages, mit dem Othmar Kowarik landauf und landab durch Österreich reiste. Ich möchte die Frage aufnehmen, aber ein bisschen anders stellen, nämlich: „Ist Rechtschreibunterricht wirklich so schwer?“

Rechtschreiben scheint tatsächlich schwer zu vermitteln zu sein. In kaum einem anderen Bereich bringt der Unterricht so wenig Ertrag, ist das Üben so wenig erfolgreich. Woran das liegt und was man verändern könnte, damit befasst sich dieser Beitrag.

Bevor ich jedoch auf die Klippen des Rechtschreibunterrichts eingehe, möchte ich die Zielgruppe eben dieses Unterrichts – die SchülerInnen¹ – und auch die mit ihnen befassten LehrerInnen betrachten. Denn Unterrichtende adressieren ihren Rechtschreibunterricht im Allgemeinen an alle gleichermaßen, gehen davon aus, dass alle SchülerInnen, wenigstens anfangs, gleich bedürftig und auf dieselbe Unterweisung angewiesen sind. (Dass eine mehr oder minder klar definierte Gruppe rechtschreibschwacher SchülerInnen bisweilen zusätzliche Stützangebote erhält, ändert im Prinzip nichts an der dargestellten Grundhaltung.) Die Unterrichteten und ihre Eltern wiederum vertrauen auf die Kompetenz der Lehrenden sowohl in Bezug auf ihr Rechtschreibwissen als auch auf die Effizienz der Vermittlung. Diese selten hinterfragten Muster führen zu vielfacher Täuschung und Enttäuschung.

Beginnen will ich mit der größeren Gruppe, den SchülerInnen. Bei aller Skepsis gegenüber der Kategorisierung von Menschen ist hier die Unterscheidung in verschiedene Rechtschreibtypen hilfreich. Die Verteilung der beschriebenen Gruppen, denen ich Zahlen zuordne, lässt sich entsprechend der Gauß'schen Kurve vorstellen, Gruppe eins also mit wenigen Repräsentanten, eine große Zahl in Gruppe zwei und ein Abflachen der Kurve in Gruppe drei.

1. Die erste Gruppe umfasst jene Kinder, die von Anfang an kaum Rechtschreibfehler machen. Sie merken sich die Schreibung von Wörtern, die sie gelesen haben und können aus dem erlernten Wortmaterial die Schreibung unbekannter oder nicht geübter Wörter mit großer Treffsicherheit ableiten. Sind sie doch einmal im Zweifel, so lernen sie rasch, das Wörterbuch sinnvoll einzusetzen. Rechtschreibunterricht im eigentlichen Sinn benötigen sie nicht, sie erleiden aber auch keinen Schaden dadurch. Methodische Fehler perlen an ihnen ab, ohne sie wesentlich zu verunsichern. Ihr Rechtschreibwissen wird auch heute noch bisweilen als „Rechtschreibgewissen“ missdeutet.

2. Gruppe zwei umfasst die SchülerInnen, die Anleitung brauchen. Sie erlernen das Rechtschreiben langsam und eher mühevoll, schreiben am Anfang vieles falsch, machen aber doch Fortschritte. Methodische Fehler verzögern bisweilen den Lernprozess, ohne ihn ganz unmöglich zu machen. Die Schwächeren allerdings sind gegenüber pädagogischem Fehlverhalten sensibel. Wird ihnen ihre noch bestehende Rechtschreibunsicherheit zum Vorwurf gemacht, wird sie problematisiert oder auch nur zu scharf sanktioniert, so kann sich die anfänglich vielleicht positive Lernstruktur ins Gegenteil verkehren. Außer Lernunlust ist das Auftreten einer manifesten Rechtschreibschwäche als Folge möglich.

3. Gruppe drei besteht aus jenen SchülerInnen, die auf richtigen, langsamen und geduldigen Unterricht angewiesen sind. Sie entdecken die Gesetzmäßigkeiten der Schriftsprache von selbst nicht, glauben aber dafür felsenfest an alles, was ihnen als „Rechtschreibregel“ vermittelt wird. Sagt man ihnen beispielsweise, nach „der, die, das“ schreibe man groß, so reagieren sie prompt mit Großschreibung der Attribute. Während die Angehörigen der Gruppe zwei auch die nicht durchgängig gültigen Regeln durch Erfahrung zu relativieren lernen, ist dieser Schritt den Gruppe-drei-SchülerInnen nicht möglich. Bietet man ihnen also Hilfen, die nicht tragfähig sind, so ist Verwirrung und Hilflosigkeit die logische Konsequenz. (Legasthene SchülerInnen haben meist spezielle individuelle Probleme, die von dieser Darstellung nicht erfasst werden. Darüber hinaus sind sie wohl in Hinsicht auf ihren erschwerten Rechtschreiberwerb als Mitglieder der Gruppe drei anzusehen.)

Wenden wir uns den LehrerInnen zu, so möchte ich vorausschicken, dass ich an ihrer ausreichenden Rechtschreibkompetenz nicht zweifle. Auch die allgemeinen methodischen Kenntnisse sind nicht das Problem, was sich ja an der erfolgreichen Vermittlung anderer Inhalte zeigt. Ich konzentriere daher meine Überlegungen auf das Wissen um die Sprache, also um das Verhältnis zwischen Laut- und Schriftsprache (denn darum geht es beim Rechtschreibenlernen).

Ein großer Teil aller Personen, die Rechtschreibunterricht erteilen, geht vom bloßen Ist-Zustand der Schriftsprache aus. Das heißt, sie wissen zwar, wie man richtig schreibt, sind aber mit grundlegenden Gesetzmäßigkeiten des Verhältnisses zwischen Sprechen und Schreiben nur wenig vertraut. Daher tradieren sie Rechtschreibunterricht, wie sie ihn selbst erlebt haben und wie ihn die Sprachbücher und Lehrbehelfe aufbereiten. Sind sie damit unzufrieden und suchen sie neue methodische Ansätze, so finden sie meist nur alternative Formen der Darbietung, die am inhaltlich inadäquaten Ansatz wenig ändern. LehrerInnen mit sprachwissenschaftlicher Ausbildung wissen hingegen theoretisch um vieles Bescheid, das ihnen und ihren SchülerInnen Sorgen bereitet. Im Unterricht folgen sie aber zumeist ebenfalls den traditionellen Pfaden, auch wenn diese in diametralem Gegensatz zu ihrem linguistischen Wissen stehen.

Ich arbeite mit SchülerInnen, die besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben. Bei ihnen wirken sich einige der gängigen Rechtschreibhilfen

und Regeln geradezu als methodische Fallen aus. Wenn ich diese Fallen nun darstelle, so ist das nicht als Kritik gegenüber den LehrerInnen gedacht, deren Leistung ich keineswegs schmälern möchte, sondern als Handreichung für einen leichteren und effizienteren Rechtschreibunterricht.

1. Das phonologische Prinzip – „Hör genau hin!“

Zweifellos ist das Sprechen die Grundlage für das Lesen und Schreiben. Unsere Buchstabenschrift entspricht ungefähr den Lauten und Lautverbindungen unserer Sprache. Früher war dieses Verhältnis recht unproblematisch, weil tatsächlich der Höreindruck in Schrift umgesetzt wurde – das ist das Phänomen der „Verschriftung“. Denken wir an die berühmten Briefe Mozarts und Maria Theresias, so beeindruckt uns immer noch die Kreativität der Schreibung. Doch dieser schöpferische Akt der Verschriftung ist uns heute nicht mehr vergönnt. Er wird sogar mehr oder minder gewaltsam zu Gunsten einer standardisierten Rechtschreibung unterbunden. Das bedeutet, dass im einzelnen Schreibakt nicht mehr verschriftet wird, ja nicht einmal mehr verschriftet werden darf, weil die Sprache normativ verschriftet ist. Diese Normen sind von einer Rechtschreibform zur nächsten relativ unveränderlich, wie die Partitur eines Liedes, das ja auch beim Singen nicht jedes Mal wieder „vertont“ wird.

Die „richtige“, also der jeweiligen Norm entsprechende Schreibung, kann folgerichtig nicht durch bloßes Hinhören erschlossen werden.² Das trifft nicht nur für Dialektsprecher zu. Auch die gesprochene Standardsprache entspricht der Schriftsprache nicht Buchstabe für Buchstabe. Freilich gibt es Sprachen, in denen das anders ist. Manche Sprachen sind so lautgetreu, dass die phonetische Strategie erfolgreich ist. Das Serbokroatische etwa wurde als Kunstsprache bewusst lautgetreu konzipiert, was sich auch in den Nationalsprachen, die sich daraus jetzt wieder entwickeln, fortsetzt. (Für zweisprachige SchülerInnen ergibt sich die Notwendigkeit, ständig zwischen verschiedenen Rechtschreibstrategien zu wechseln.)

Im Englischen wiederum ist der Zusammenhang zwischen Sprech- und Schriftsprache so lose, dass niemand auf die Idee käme, die Schreibung eines Wortes über die Lautung zu erschließen.

Das Deutsche nimmt in dieser Beziehung eine Zwischenstellung ein und ist damit so verführerisch und gleichzeitig trügerisch wie ein mit dünnem Eis bedeckter See. Die Übereinstimmung ist so groß, dass sie viele Menschen zur phonetischen Strategie verlockt. Dennoch ist unsere Sprache so wenig lautgetreu, dass genau diese Methode nicht funktionieren kann.

Das beginnt schon damit, dass es viel mehr Laute als Buchstaben gibt, das Verhältnis daher nicht 1:1 sein kann. Wie Michael Kalmar nachgewiesen hat, weist ein großer Teil des Materials zur Lautschulung Fehler auf, die auf der Gleichsetzung von Laut und Buchstabe beruhen. So ist etwa im Wort „Ente“ weder vorne noch hinten der Laut, den wir als (einzelnes) „E“ aussprechen (und der von den Kindern „herausgehört“ werden soll), zu finden.³

Schlimme Konsequenzen ergeben sich aber, wenn die Aussprache als Grundlage für die Schreibung herangezogen wird. Betrachten wir zuerst den Konsonantismus. Hier ist es wichtig, dass SchülerInnen die einzelnen Konsonanten, soweit es sich um Phoneme handelt, sauber voneinander unterscheiden und aussprechen können. Verwechselt ein Kind beim Sprechen die Verschlusslaute, sagt es also „grei“ statt „drei“, so muss es logopädisch betreut werden. Auch [n] und [m] sollte es lautlich differenzieren können. Wer die beiden Nasale als zufällige Varianten desselben Lautes erfasst, hat natürlich beim Zuordnen der entsprechenden Buchstaben Probleme.

Hingegen kann nicht herausgehört werden, ob ein „weicher“ oder ein „harter“ Mitlaut zu schreiben ist. Die Verteilung von Lenis und Fortis ist stellungsgebunden, es gilt die Inlauterweichung und die Auslautverhärtung. Wir sprechen also am Wortende eher hart und in der Wortmitte weicher aus, gleichgültig, ob „d“ oder „t“, „g“ oder „k“ geschrieben wird. (Beispiele für die Auslautverhärtung: Feld – Geld – Welt, Hund – rund – bunt. Es handelt sich jeweils um lautlich völlig identische Endungen.) Im süddeutschen Sprachraum werden zusätzlich noch die Mitlaute im Anlaut nicht wirklich akzentuiert „hart“ ausgesprochen, was diese Strategie zusätzlich erschwert.

Im Bereich des Vokalismus wird oft versucht, Dehnungszeichen und Schärfung durch „saubere“ Aussprache zu erarbeiten. Dehnungszeichen (-h oder -ie beziehungsweise aa, ee, oo) können aber nicht gehört werden, alle Übungen, die das zum Ziel haben, sind zum Scheitern verurteilt. Neben Wörtern, die Langvokal mit Dehnungszeichen enthalten, stehen solche mit Langvokal ohne Dehnungszeichen. Eine Übung aus dem LÜK-System mag das verdeutlichen. Es handelt sich um 24 Wörter mit Lücken, in die „a“ oder „ah“ zu setzen ist: R...men, Kr...n, pr...len, R...sen, erl...men, F...ne, Z...n, r...ten, m...ger, B...n, S...men, tr...gen, S...ne, erm...nen, sp...ren, K...n, L...ger, B...re, sch...den, Z...l, f...ren, z...rt, aufl...den, h...ben.⁴ Außer „zart“ enthalten alle diese Wörter Langvokal, das Dehnungszeichen weisen lediglich 11 davon, also weniger als die Hälfte, auf.

Auch die Bezeichnung „langes i“ für die Schreibung „ie“ führt zu regelmäßig wiederkehrenden Fehlern. Denn „ie“ ist keinesweg „das lange i“, sondern nur eine – wenn auch die häufigste – Form der Schreibung des Lautes [i:]. Es gibt vier Entsprechungen für diesen Laut: i, ih, ie, ieh. Reduziert man diese im Bewusstsein der Kinder auf eine Variante, sind Schreibungen wie „wier“ und „Tieger“ durchaus folgerichtig. „Langes i“ ist auch vom Ansatz her eine in sich falsche Bezeichnung. Denn Länge (oder Kürze) ist eine Eigenschaft des Lautes, nicht des Buchstabens oder der Zeichenkombination. Man kann die Länge bloß hören; wie man sie schriftlich wiedergibt, muss man hingegen sehen, also jeweils visuell erfassen und speichern.

Ähnliches gilt für die Schärfung (Mitlautverdopplung), wie die folgenden Beispiele zeigen: fällt – Welt, fromm – vom, mit – Tritt. Allerdings ist die Schreibung der Doppelkonsonanz wesentlich regelhafter als die der Dehnungszeichen, zu einem simplen „Nach kurzem Vokal schreibt man Doppelmitlaute“ sollte man aber nicht greifen; dazu ist die Sache doch zu komplex, es müssen viele Einschränkungen und Ausnahmen mitbedacht werden. Ich habe die Regel so adaptiert, dass sie stimmt. Ob sie dann aber noch praktikabel ist, sei dahingestellt:

Zur Schärfung (Konsonantenverdopplung):

Nach einem kurzen Vokal wird der Konsonant verdoppelt, und zwar im Wortstamm der Wortarten Verb, Nomen und Adjektiv und eventueller Ableitungen von diesen Wörtern, vorausgesetzt, es folgt nicht unmittelbar darauf ein zweiter Konsonant, der zum Wortstamm gehört. Außerdem enthalten die Wörter „wenn, denn, wann, dann“ und das Bindewort „dass“ sowie einige onomatopoetische Wörter (wie „Schwupp!“) Doppelkonsonant.

Abgesehen von ihrer offensichtlich geringen Zuverlässigkeit ist die Lang-Kurz-Regel aber auch aus einem anderen Grund gerade für Schüler mit Rechtschreibproblemen nicht anwendbar. Ein großer Teil von ihnen weist Schwächen im auditiven Bereich auf. Das bedeutet, dass sie gar nicht fähig sind, Länge und Kürze (bisweilen auch Lenis und Fortis) in gesprochener Sprache zu unterscheiden. „Genaueres Hinhören“ ist ihnen schon deswegen keine Hilfe, sondern verwirrt sie nur noch mehr.

Als Alternative bietet sich vermehrtes Arbeiten im visuellen Bereich an, das aber auch nicht einkanalig, sondern ergänzend zu sehen ist. Damit wird auch Kindern mit großen Rechtschreib-Schwierigkeiten beziehungsweise manifester Legasthenie geholfen:

In der Förderung und Therapie von Kindern mit Legasthenie kommt man in 80% durch Einführung und Intensivierung visueller Lernstrategien zu raschen Erfolgen. Bei der weitaus kleineren Gruppe derjenigen Kinder, die auf diesem Weg nicht anzusprechen sind, wird man über auditive und/oder taktil-kinästhetische Lernstrategien einsteigen müssen, immer aber mit dem Ziel, frühestmöglich eine Verbindung mit visuellen Verfahren zu suchen. Ein ausschließlich auditiv ausgerichtetes Trainingsprogramm widerspricht den eingangs referierten Erkenntnissen der neuroanatomischen und neuropsychologischen Forschung und erweist sich rasch als ineffektiv.⁵

Unter Umständen ist der Weg über die visuelle Erfassung nicht oder nur erschwert gangbar, weil die Lesefähigkeit auch beim älteren Kind oder Jugendlichen dazu nicht ausreicht. Daher ist immer – auch im Sekundarbereich – vor einem Rechtschreibtraining die Lesefähigkeit zu überprüfen und gegebenenfalls nachzuschulen!

2. Die kontrastive Methode

Im Jahr 1905 fand Otto Ranschburg bei Gedächtnisexperimenten heraus, dass sich minimale Paare besonders schlecht merken lassen. Diese minimalen Paare sind Silben, die sich nur ganz wenig unterscheiden. Es kommt dabei zu einer Gedächtnishemmung, die nach ihrem Entdecker „Ranschburg'sche Hemmung“ genannt wurde.⁶

Im Rechtschreibbereich sind davon alle Wörter betroffen, die sich um ein kritisches Detail – also doppelt oder einfach, -h oder keines, „weicher“ oder „harter“ Mitlaut – unterscheiden. Beispiele: hohl – holen, Wal – Wahl, lies – ließ, küsste – Küste. Man sollte solche Paare nie gleichzeitig oder knapp nacheinander durchnehmen oder üben, auch nicht in kontrastiver Form, etwa als Lückentext oder Diktat, abprüfen. Leider ist ein

großer Teil des zusätzlichen Übungsmaterials (Kopierfolien, LÜK-Hefte...) aus diesem Grund nicht verwendbar.

In letzter Zeit hat die kontrastive Methode wieder vermehrt Eingang in Lehrbücher gefunden. Es ist wichtig, bei der Auswahl der Bücher darauf zu achten und die entsprechenden Werke zu meiden! Kinder, die so unterrichtet werden, erleben starke Verwirrung. Zeigen sie auf Grund dieser Verwirrung Schwächen im Rechtschreiben, müssen sie meist mehr üben. Das geschieht dann nach derselben Methode, die sie in diese Verwirrung gestürzt hat. In logischer Folge werden sie daraufhin immer unsicherer, je mehr sie üben. Es kommt zu einer „didaktogenen“ Rechtschreibschwäche, die sich im Extremfall als didaktogene Legasthenie manifestieren kann.⁷ Die kontrastive Methode ist nur für sehr rechtschreibsichere SchülerInnen – als Entscheidungshilfe im Einzelfall – geeignet. Sie richtet sich jedoch selektiv gegen die Schwächeren, denen sie das Lernen sehr erschwert oder völlig unmöglich macht. Für legasthene SchülerInnen ist sie absolut ungeeignet.

3. Einzelworttraining

Wenn das bisher Dargestellte einen Verzicht auf viele gewohnte, aber offensichtlich nicht tragfähige Strategien nahe legt, so gibt es doch Ordnungskriterien, die sich für den Rechtschreibunterricht nutzen lassen:

Denn die deutsche Sprache ist nach dem Baukastenprinzip aufgebaut. Die Grundwortarten (Adjektiv, Verb, Nomen) bestehen aus dem Wortstamm, Endungen, Vorsilben und Nachsilben. Endungen, Vor- und Nachsilben sind in ihrer Anzahl begrenzt und werden immer gleich geschrieben. Daraus lässt sich – neben den bestehenden Einzelwörtern – eine Vielzahl von Wörtern erstellen.

Lese-rechtschreib-schwache Menschen durchschauen dieses Bauprinzip nicht. Sie erfassen Wörter als Gesamtheit. Wird eine Kleinigkeit verändert, so sehen sie das Entstandene als neues Wort. Daraus ergibt sich, dass sie jede Wortform, jede Ableitung einzeln speichern müssen. Das ist schon wegen der Menge von Wörtern, die zu merken sind, nicht möglich.

Setzt man genau an diesem Punkt an, so kann man echte Hilfe bieten. Daher sollte das Einzelworttraining durch Wortfamilientraining ergänzt werden. Lange Wörter, die für die Betroffenen besonders schwierig sind, lassen sich fast immer in einfache Bauteile oder Einzelwörter zerlegen, die ihrerseits durchaus überschaubar sind. Darauf beruht im Wesentlichen die Psycholinguistische Legasthenietherapie Hans Grissemanns.

Beispiel: „Gefahr“ wird nicht deswegen mit –h geschrieben, weil der Vokal lang ist, sondern weil es von „fahren“ kommt, die Schreibung „sieht“ wird von „sehen“ abgeleitet wie „geht“ von „gehen“ oder „steht“ von „stehen“. Zusätzlich zu den Umformungsübungen, die ja in der Volksschule ab der zweiten Klasse durchgeführt werden, sollte explizit immer wieder auf diese Zusammenhänge hingewiesen werden. Auf dieselbe Weise können auch Gesetzmäßigkeiten wie das Endungs-t bei Zeitwörtern (er fischt, sie angelt, es donnert) oder die Schreibung der schwachtonigen Endungen -er (Bruder) und -en (laufen) erarbeitet werden.

Auch Bildungselemente wie die Silben vor und ver sollten nicht rein formal erschlossen werden (sonst haben diejenigen, die Vernseher schreiben, ja Recht). Wird aber an Beispielen erklärt, dass sie ein schon bestehendes Wort in der Bedeutung verändern, erzielt man echtes Rechtschreibwissen. Ähnlich verhält es sich mit den anderen so genannten „Vorsilben“: Wer weiß, dass sie auch „Nachsilben“ oder „Zwischensilben“ sein können (davor, zuvor, bevorstehen, Ausverkauf) ist vor so manchem Fehler gefeit.

Das Problem der Großschreibung lässt sich besser in den Griff bekommen, wenn man nicht vom einzelnen Wort, sondern von ganzen Sätzen ausgeht. Denn die üblichen Regeln führen, außer bei wirklich konkreten Nomen (wie Apfel oder Tisch), häufig zu Missverständnissen und falscher Schreibung. Dazu einige Beispiele, die ich in den letzten Wochen gesammelt habe: „Bei der letzten „Wetten dass?“-Sendung ließen sich zehn Menschen vor laufender Kamera Tätowieren.“ Auf meine Frage, warum er „Tätowieren“ schreibe, antwortete der Siebzehnjährige: „Das Tätowieren.“ Ein anderer Oberstufenschüler schrieb bei einem Impulsdiktat „Eines morgens, kurz vor dem Aufwachen, ...“ Etwas später das Gegenstück dazu: „Dann ließ ich zögernd etwas Davon auf meiner Zunge zergehen“. Die hinter diesen Fehlern liegenden Strategien sind klar: Er hatte gelernt, dass man „morgens“ klein schreibt und dass man „nach etwas, alles, nichts“ groß zu schreiben habe. Ich beriet die Eltern, wie sie statt formaler Wortbetrachtung Einsicht in den Wort- und Satzbau wecken könnten. Sie meinten daraufhin betroffen, dass dies eine völlige Umkehrung der bis dahin gepflegten Lernstrategien bedeute.

Diese Umstellung ist gerade für den Sekundarlehrer von Bedeutung. Denn die Fehler, die auf falschen Rechtschreibstrategien beruhen, zeigen sich oft erst in der späteren Schullaufbahn. In der Volksschule wird zusätzlich zu den gebotenen Regeln ein begrenzter Wortschatz trainiert, der unbeeinflusst von diesem „Regelwissen“ gespeichert wird. Nomina sind zum Großteil konkret, einteilige Prädikate überwiegen. Das bedeutet, dass die falsche Großschreibung des Infinitivs „(ließen sich Tätowieren)“ erst später auftritt, wenn die sprachlichen Strukturen komplexer werden. Einem zunehmend elaborierten Wortschatz entspricht dann auch eine Zunahme der abstrakten Nomen und der Verbalabstrakta. Spätestens da werden die Grenzen des Einzelworttrainings offenbar. Es lässt sich einfach nicht aus dem einzelnen Wort Tätowieren/tätowieren ableiten, ob man es groß oder klein schreibt, wenn der Satzzusammenhang fehlt. Auch die Orientierung an der Wortbedeutung gelingt nur bedingt, wenn dieselbe Aussage gleichermaßen mit einem Verb, Adjektiv oder Nomen möglich ist: Romeo liebt Julia. Romeo hat Julia lieb. Julia ist Romeos große Liebe.

Aus diesem Grund ist auch Vorsicht bei der Verwendung der beliebten Rechtschreibkartei geboten. Solange eine SchülerIn noch große Unsicherheit zeigt, ist sie geradezu kontraproduktiv. Denn dann besteht die Gefahr, dass nicht Einblick in den Bau der Schriftsprache angebahnt wird, sondern sich die Aktivität im bloßen Üben von Einzelwörtern ohne Herstellung von Zusammenhängen erschöpft. Damit ist nur ein minimaler Lernfortschritt zu erzielen. Sie ist jedoch gut dazu geeignet, die paar „Ärgerwörter“, die nach einem erfolgreichen Rechtschreibtraining immer noch falsch geschrieben werden, in den Griff zu bekommen.

Literatur:

- Grissemann, Hans: Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens – Lernprozesse und Lernstörungen. Bern – Stuttgart – Toronto 1986.
- Haase, Peter: Schreiben und lesen sicher lehren und lernen. Borgmann, Dortmund 2000.
- Juna, Johanna: Legasthenie – gibt's die? In Erziehung und Unterricht, Jg. 92, Bd. 5, Ss. 268-275.
- Kalmar, Michael: Die acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess. In: Legasthenie verstehen. Schulheft Jg. 1998, Bd. 91. Verein der Förderer der Schulhefte, Wien.
- LÜK – Lernen, üben, kontrollieren, Bd. 7: Trainingsheft zur Dehnung – mit Übungen zur Ableitung. Westermann, Braunschweig.
- Möckel, Andreas: Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.
- Rohracher, Hubert: Einführung in die Psychologie. Urban und Schwarzenberg, Wien – München – Berlin 1988.
- Rosenkötter, Henning: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. Beltz, Weinheim 1997.
- Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Haupt, Bern-Stuttgart-Wien 1995.

Anmerkungen:

- 1) Ich verwende die I-Schreibung bei Wörtern wie SchülerInnen, LehrerInnen und so weiter. Einerseits erscheint es mir gerade in der jetzigen sozialen Situation wichtig, für solche Kleinigkeiten sensibel zu bleiben, andererseits stört es nicht wesentlich beim Lesen. Auf die geschlechtsneutrale Verwendung des Indefinitpronomens „in beiderlei Gestalt“ (man/frau) verzichte ich hingegen, weil ich es ohnehin nicht häufig verwende, zudem würde der Lesefluss doch zu sehr darunter leiden.
 - 2) Vergleiche: Möckel, Andreas: Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, S. 65.
 - 3) Kalmar, Michael: Die acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess. In: Legasthenie verstehen, Schulheft 91/1998, Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, Ss. 41-64.
 - 4) LÜK – Lernen, üben kontrollieren. Rechtschreibung 7, Braunschweig 1983, S. 2. (Das von mir verwendete Exemplar wurde noch vom Heinz Vogel-Verlag herausgegeben, jetzt: Westermann.)
 - 5) Rosenkötter, Henning: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. Weinheim 1997, S. 167.
 - 6) Rohracher, Hubert: Einführung in die Psychologie. Urban und Schwarzenberg, Wien-München-Berlin 1971, S. 296. (14. Auflage 1988).
 - 7) Bei Juna findet sich der Begriff „Gebaute Legastheniker“ mit dem Hinweis „[...] ein Großteil ihrer Schwierigkeiten wäre bei einem individuellen, mehr auf ihre Eigenheiten eingehenden Unterricht zu vermeiden gewesen.“ Aus: Legasthenie – gibt's die? In: Erziehung und Unterricht, Jg. 92, Bd.5, S. 269.
- ✉ Maria Götzinger-Hiebner. Freiberufliche Betreuerin von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lernproblemen; Lehrerfortbildnerin und Legastheniebetreuerin. Schlossohofer Straße 50/1, A-1210 Wien. E-Mail: goetzinger-hiebner@chello.at

MAGDA KLEIN-STRASSER

Von der Erkennung zur Behandlung

Ideen zur Lehrerfort- und Weiterbildung

Einleitung

Die folgende Themensammlung zur Lehrerfort- und Weiterbildung ergab sich aus meiner langjährigen Beschäftigung mit dem Thema Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche (LRRS)/Legasthenie, Dyskalkulie und aus meiner Vortragstätigkeit, die mich mit vielen interessierten Lehrern, aber auch mit betroffenen Eltern und Schülern zusammen führte. Dabei erlebte ich immer wieder Situationen, in denen ich merkte, wo im Wissen, bzw. in der Anwendung, Lücken und/oder Vernetzungsprobleme auftraten.

Legasthenie bedeutet in der direkten Übersetzung Leseschwäche. Nun hat sich aber gezeigt, dass die Problematik viel umfangreicher ist. Deshalb ist die Verwendung des Terminus Lese-Rechtschreibschwäche nun gebräuchlicher. Dass ein Schüler auch im Bereich Mathematik Schwierigkeiten haben kann, die auf ähnliche Ursachen zurückzuführen sind wie die Legasthenie, hat zur Erweiterung der Thematik um die Rechenschwäche/Dyskalkulie geführt.

Aus meiner Erfahrung heraus möchte ich nun in diesem Artikel Anregungen geben, welche Themenbereiche in der Lehrerfortbildung mehr Gewicht erhalten oder neu eingeführt werden sollten. Dies gilt nicht nur für Lehrer legasthener Schüler (die Zahl beträgt etwa 4% einer Jahrgangspopulation), sondern auch die übrigen werden davon profitieren.

In der zahlreichen Literatur wird zumeist nur ein Teilaspekt betrachtet. Sie finden im Anschluss an den Text eine Literaturliste, die einige wertvolle Anregungen enthält, aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Ich verwende im Text, der leichten Lesbarkeit wegen, nur eine Geschlechtsform. In diesem Fall die männliche, da dieses Geschlecht in unserem Beruf die Minderheit darstellt.

Grundlagen

In jeder Fortbildung, ja eigentlich schon in der Ausbildung zum Lehrer, egal welche Schultype, wäre es notwendig, ein gewisses Maß an Grundwissen zum Thema Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche (LRRS) zu vermitteln. Lehrer erhalten ein umfangreiches Wissen in ihrem Fachgebiet, jedoch wird unser gegenständliches Thema oft wie ein Stiefkind behandelt. Dadurch entsteht sehr häufig eine falsche Vorstellung und daraus folgend eine Vorverurteilung des Schülers.

- 1) Ursachen: Ich nenne hier nur einige Bereiche, damit Sie einen Eindruck der Vielfältigkeit des Themas erhalten.

- Vererbung
- organische Störungen
- psychische Störungen
- Teilleistungsstörungen
- Traumata
- Entwicklungsverzögerungen
- Entwicklungsstörungen
- Sprachstörungen
- Sprachentwicklungsstörungen
- Gruppenunfähigkeit
- Leistungsbeurteilung
- methodisch-didaktische Ungeschicklichkeit

Sie dürfen aber nicht außer Acht lassen, dass ein Faktor alleine noch nicht zur Ausbildung einer LRRS führt. Die multifaktorielle Verursachung macht die Erkennung und die anschließende Behandlung so schwierig. Daher ist es notwendig, in einem Elterngespräch eine genaue Anamnese zu erfassen, um die geeigneten Maßnahmen einleiten zu können.

- 2) Prävention: Im Grunde genommen liegt der richtige Zeitpunkt für die Prävention schon im Kindergarten. Allerdings kann in der Schule durch gezielte Wahl der Methode bzw. Vermeidung kontrastiver Methoden präventiv gearbeitet werden. Auch der Zeitfaktor und die Wiederholungen spielen eine Rolle. Weiters sollte Überforderung des Schülers, Stress und Druck in welcher Form auch immer, vermieden werden. Dagegen können positive Motivation und Ermunterung von Seiten der Lehrer wahre Wunder wirken.
- 3) Erkennung: LRRS beschränkt sich nicht auf das Verwechseln von Buchstaben oder Ziffern, wie wir es von vielen Lehrern als Erkennungsmerkmale hören, sondern es können auch sein (Auswahl):
 - Buchstabenumstellungen im Wort
 - Buchstabensalat
 - Wortumstellungen im Satz
 - Vermeidung schriftlicher Arbeiten
 - schlechte Schrift
 - Schwierigkeiten Zeilen einzuhalten
 - Probleme beim Abschreiben von der Tafel
 - Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Overheadprojektor
 - Vermeidung lauten Lesens
 - keine Sinnerfassung gelesener Texte
 - Missachtung von Reihenfolgen
 - Schwierigkeiten bei Geometrie

Diese, bei weitem nicht vollständigen Erkennungszeichen sind natürlich nicht auf die sprachlichen oder mathematischen Gegenstände begrenzt, sondern lassen sich auch auf Geschichte, Geographie, Werken, Leibesübungen etc. ausdehnen.

- 4) Auswirkung:
- Lernunlust
 - Verweigerung
 - Schulangst
 - Prüfungsangst
 - Versagensangst
 - Schulabbruch, etc.

Tragisch ist, dass, wie viele Fallgeschichten beschreiben, Schüler häufig nicht ihrem Wissen, Können und Fähigkeiten entsprechend eingeschätzt werden, sondern nach ihrer Unfähigkeit der Reproduktion des Prüfungsstoffes. Abhilfe bringen Entspannungsübungen wie Autogenes Training, Entspannung nach Jacobsen etc.

- 5) Sekundärsymptomatik: Verhaltensstörungen in ihrer ganzen Vielfalt lassen sich beim LRRS-Schüler beobachten.
- 6) Behandlung/Betreuung: Die ganzheitliche Behandlung/Betreuung eines legasthenen Kindes, eines Jugendlichen setzt auf folgenden Ebenen an:
- basal: Beim jungen Schüler bedeutet dies: Nachreifung der Teilleistungen; beim älteren Schüler: Erlernen von Kompensationstechniken und geeigneten Lernstrategien
 - psychisch: Das Selbstwertgefühl des Schülers, seine Motivation, seine Eigeneinschätzung etc. muss wieder auf ein schulgeeignetes Maß gesteigert werden.
 - symptomatisch: Wissenslücken, die im Laufe eines Schülerlebens entstehen können, müssen geschlossen werden, der Lernprozess sollte in einer für den Schüler geeigneten Weise begleitet werden.
 - systematisch: Das Umfeld des Schülers, sowohl das familiäre als auch das schulische, sollte durch Beratung und Aufklärung auf die Situation des Problemschülers eingestimmt werden. Hilfreich ist es, auf die Problematik zum Beispiel in Lehrerkonferenzen und Elternabenden aufmerksam zu machen. Die betroffenen Schüler sind nicht dumm oder faul, sondern bedürfen einer behutsamen Hinführung zu ihrer individuellen Leistungsfähigkeit.

Angrenzende Wissensgebiete

Im Umgang mit Schülern und hier besonders mit Problemschülern erachte ich es wichtig, ein klein wenig über die Grenzen des eigenen Wissensgebietes zu schauen und sich Anleihen in benachbarten Wissenschaften zu holen.

- 1) Stressmanagement: Neben dem positiven Stress, der uns zu Leistungen verhilft, gibt es auch den negativen Stress, der es einem unmöglich macht, Leistungen zu erbringen. Stress wirkt sich hier als lernhemmender Faktor aus. Der Schüler sollte zum richtigen Umgang mit dem Stress geführt werden. Das Wissen um Anspannung und Entspannung, Arbeitsphase und Pause, vermittelt dem Schüler Selbstständigkeit und er kann selbst den Rhythmus seiner Arbeit entscheiden.

- 2) Motivation: Die beste Motivation ist der Erfolg. Für einen legasthenen Schüler und seine Lehrer stellt es sich aber immer sehr schwierig dar, ein Gebiet zu finden, in dem der Schüler positive Motivierung erfahren kann. Mit Hilfe einfacher Techniken z. B. aus dem NLP lassen sich die Stärken und positiven Einstellungen fördern. Das Umfeld sollte an den Schüler glauben. Lernen, als Voraussetzung für einen positiven Erfolg, soll vom Schüler nicht als Zwang, sondern als Geschenk erlebt werden.
- 3) Lerntechniken: Lehrer sollten sich mit den verschiedenen Lerntypen und deren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auseinander setzen. Die Vermittlung von Lerntechniken an die Schüler ihrem Alter entsprechend sollte für die Lehrerschaft zum wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts werden.
- 4) Unterrichts- und Sozialformen: Beachten Sie, dass es legasthene Schüler gibt, die nicht im Stande sind, in einer Gruppe oder mit einem Partner zu lernen. Um ihm und der Klasse zu helfen, genügt es, dem Schüler eine Einzelarbeit zu geben. Den Lehrstoff in kleine Sequenzen teilen, dem Schüler genügend Zeit geben, innere Differenzierung einführen, Wiederholungen einschieben etc. lockert nicht nur den Unterricht auf, sondern entspannt die Situation für den Schüler.
- 5) Beraterische Kompetenz: Um Eltern effizient beraten zu können, ihnen den Druck oder etwaige Schuldgefühle nehmen zu können, mit ihnen Ziele zu erarbeiten, ihre Mitarbeit zu gewinnen, bedarf es einiger Übung. Gespräche sollen in einer positiven Atmosphäre stattfinden, es soll genügend Zeit vorhanden sein und Störungen von außen sollen verhindert werden.
- 6) Kommunikation: Diese relativ junge Wissenschaft bietet viele Anregungen für Lehrer, sowohl im Umgang mit den Schülern als auch mit Eltern, Direktoren und Kollegen. Ein Seminar mit diesem Inhalt wäre wünschenswert.
- 7) Lernpsychologie: Seit mehr als 100 Jahren forscht die Psychologie, wie, wann und wodurch Lernen möglich wird. Die Ergebnisse sind spannend wie ein Krimi. Doch leider stelle ich immer wieder fest, dass Lehrer viel zu wenig davon wissen.
- 8) Prüfungsformen: sind im Leistungsfeststellungserlass und im Leistungsbeurteilungserlass geregelt. Zusätzlich gibt es bereits in einigen Bundesländern Regelungen für legasthene Schüler
 - Zweiphasenschularbeit
 - mündliche Prüfungsmöglichkeit
 - Referate
 - Projekte etc.Vermeiden Sie Prüfungsformen wie Multiple choice, Lückentexte oder Fehlertexte. Ein legasthener Schüler wird dadurch nur verwirrt.

Die Arbeit mit dem Schüler

In der konkreten Arbeit mit dem Schüler soll das Problem auf verschiedenen Ebenen angegangen werden. Die im Folgenden beschriebenen Begriffe sind dem Bereich der systemischen Beratung und dem NLP entnommen.

- 1) problemorientiert: Hier wird vorwiegend am Problem selbst gearbeitet. Nach einer genauen Problemdefinition wird nach der effektivsten Methode gemeinsam mit dem Schüler gesucht.
- 2) zielorientiert: Es ist sehr hilfreich zu wissen, wohin der Weg führen soll, was erreicht werden soll. Gerade legasthene Schüler haben häufig Schwierigkeiten, einen roten Faden in ihrer Arbeit zu finden. Gemeinsam wird ein Ziel erarbeitet. Bei Erreichung des Ziel nicht auf's Feiern vergessen!
- 3) personorientiert: Die Person des Schülers steht im Mittelpunkt. Mit ihm gemeinsam kann ein Programm entwickelt werden, um die persönliche Situation zu verbessern.
- 4) ressourcenorientiert: Das Auffinden und Verstärken der Stärken des Schülers kann dazu führen, dass sein Selbstwertgefühl erheblich gesteigert wird.

Die Beachtung dieser vier Bereiche führt zu einer ganzheitlichen Sicht der Problematik. Da die Befundung und somit die Ursachendefinition bei einem legasthenen Schüler sehr schwierig ist und der Betreuer des öfteren seine Hypothese revidieren muss, möchte ich Sie einladen, nichts unversucht zu lassen und nie aufzugeben.

LRRS/Legasthenie begleitet den Betroffenen sein Leben lang. Unsere Aufgabe ist es, ihm mit geeigneten Techniken das Leben zu erleichtern.

Literatur:

- Bachmair, Sabine et al. Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim: Beltz Verlag, 1999.
- Betz, Dieter und Helga Breuninger. Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union, 1993.
- Feichtenberger, Claudia und Susanne Wechdorn. Lerntechniken. Tips und Tricks für ganzheitliches Lernen. Wien: Neuer Breitschopf Verlag, 1995.
- Klicpera, Christian und Barbara Gasteiger-Klicpera. Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderungen. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union, 1995.
- Gräven, Michael und Gerda Gräven. Legasthenie – was tun? Wien: Jugend und Volk, 1999.
- Leitner, Sebastian. So lernt man lernen. Der Weg zum Erfolg. Freiburg: Herder spektrum, 2000.
- Schachl, Hans. Was haben wir im Kopf. Die Grundlagen für gehirngerechtes Lernen. Linz: Veritas, 1996.
- Schenk-Danzinger, Lotte. Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1991.

✉ Mag. Magda Klein-Strasser, Jahrgang 1954, Volksschullehrerin, Beratungslehrein, Sonder- und Heilpädagogin, Supervisorin, Lebens- und Sozialberaterin, Lehrbeauftragte verschiedener Pädagogischer Institute, Ausbilderin beim Österreichischen Bundesverband Legasthenie. Rosentalgasse 13/11, 1140 Wien. E-mail: magda.klein-strasser@writeme.com

PETER DRUMBL

Interdisziplinäre Lernberatung und Leistungsförderung – ILL

Die Interdisziplinäre Lernberatung und Leistungsförderung hilft Personen mit Lern- und Leistungsproblemen durch individuelle Förderung, die Anforderungen des privaten und beruflichen Lebens selbstständig zu meistern. Das Konzept strebt die autonome Leistungsfähigkeit des Klienten durch Förderung der Teilleistungen, Intelligenzen und Selbstorganisation an.

1. Lernprobleme und Schulversagen

10 bis 16% der eingeschulten Kinder kommen mit den Anforderungen des schulischen Lernens nicht zurecht. Die Disziplinen, die sich mit diesem Phänomen befassen, sind vielfältig, und entsprechend groß sind die Unterschiede im Umgang mit den auftretenden Lernstörungen. Da die betroffenen Kinder eine Vielzahl von Erscheinungsformen zeigen, in denen sich diese Schwächen äußern, fällt es Lehrern und Betreuern oft schwer, sich ein klares Bild von der Situation zu machen. Myklebust (1967, zit. nach Gaddes, S. 11) stellt fest, dass sich alle lerngestörten Kinder voneinander unterscheiden, und dass sie, da sie keine homogene Gruppe darstellen, auch unterschiedlich behandelt werden sollten.

Die Definition „Lernstörung“, der Weltgesundheitsorganisation legt fest, dass der Erwerb diverser Fähigkeiten von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt ist (Dilling, 1999, S. 270), während die Amerikanische Psychiatrische Gesellschaft darauf hinweist, dass Lernstörungen von sensorischen Defiziten erschwert werden (Saß et al., 1996, S. 81). Nissen (1995, S. 202) sieht die Ursachen für Spiel- und Lernstörungen in Beeinträchtigungen der Vorbedingungen für Intelligenz, vorwiegend durch emotionale, aber auch durch motorische, soziale und andere Fehlentwicklungen, die direkt oder indirekt zu einer Änderung des Spiel- und Lernverhaltens führen. Auch Ruf-Bächtiger (1995) ist der Ansicht, dass das Verhalten und die Leistungsfähigkeit eines Kindes zu einem wesentlichen Teil von der altersgerechten Reifung aller seiner Hirnfunktionen abhängen.

2. Teilleistungen – Körperschema – Intelligenzen

Teilleistungen

Die Vorschulentwicklung des Kindes und die Integration früher Leistungen bzw. die Entwicklung von Teilleistungen wird als Grundlage für Lernfähigkeit und intellektuelle Leistungen gesehen. Die Bezeichnung „Teilleistungen“ trägt dem Umstand Rechnung, dass

die zunehmend komplexeren Leistungen des sich entwickelnden Kindes auf einfacheren Fertigkeiten aufbauen. Jedes Defizit in den Kompetenzen einer früheren Entwicklungsphase kann die nachfolgende Entwicklung verzögern oder verändern. Solche Schwächen werden als Integrationsstörungen bezeichnet, weil sie ihre Wurzeln oder Erscheinungen fast immer im Prozess der senso-motorischen Integration haben. Ruf-Bächtiger (1995, S. 1) geht davon aus, dass rund 10% aller normal-intelligenten Kinder an einer Abweichung von der Norm der kindlichen Entwicklung leiden, die unter dem Sammelbegriff „Frühkindliches psycho-organisches Syndrom“ (POS) zusammengefasst wird. POS-Kinder haben Entwicklungsauffälligkeiten in mehreren Teilbereichen - immer betroffen sind Motorik, Wahrnehmung und Verhalten.

Ein interessantes Teilleistungskonzept stammt von Jean Ayres (1979 und 1998). Sie beschreibt die sensorische Integration auf vier Ebenen (1998, S. 103), wobei die Integration der ersten beiden Ebenen dem unten ausgeführten Körperschema entspricht, während die erfolgreich abgeschlossene vierte Ebene als Voraussetzung für „Schulreife“ bzw. die Fähigkeit des akademischen Lernens gesehen wird.

Körperschema

In den ersten Lebensjahren entwickeln sich beim Kind grundlegende Fähigkeiten, auf denen später die höheren Leistungen des Intellekts aufbauen. Vier Schritte der Entwicklung werden als Körperschema zusammengefasst.

1. Die kinästhetische Tiefensensibilität des Bewegungsapparates ermöglicht dem Kind die Planung und Kontrolle komplexer und integrierter motorischer Aktionen. Die Tiefenwahrnehmung führt auch zum Verständnis für den funktionalen Aufbau des eigenen Körpers - als Grundlage für das zum Begreifen funktionaler Zusammenhänge - und zur Entwicklung eines guten räumlichen Vorstellungsvermögens.
2. Die Fähigkeiten zur Wahrnehmung der eigenen Umgebung, zum Erleben der eigenen Person in dieser Umgebung und zum Erfassen von Objekten als Gestalt und Funktion setzen die Tiefensensibilität und die räumliche Vorstellungskraft von Punkt eins voraus. Sie bilden die Basis für körperliche und geistige Beweglichkeit und für das bewusste Erleben des eigenen Ich im Kontext des gegenständlichen und sozialen Umfeldes.
3. Die zunehmende Orientierung und Selbstorganisation führen zur Vorstellung vom eigenen Leistungsvermögen. So werden die Grundlagen für Selbstwert und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit geschaffen. Informationen für den Aufbau des Selbstkonzeptes liefern die Sinnessysteme („sensorisches Selbst“), Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens, Folgerungen aus dem Sichtvergleich mit anderen und Zuordnung von Eigenschaften durch andere (Hausser, 1997, zit. nach Zimmer, 1999, S. 55).
4. Die Wahrnehmung und Verarbeitung aller Emotionen, die im Zusammenhang mit den vorangegangenen Entwicklungsschritten auftreten, schließen das Körperschema ab. Eine stabile emotionale Struktur ist dann zu erwarten, wenn die Punkte eins bis drei des Körperschemas gut ausgebildet sind. Emotional instabile Personen ertragen

es nur schwer, wenn sie beim Spiel verlieren, zu wenig Aufmerksamkeit bekommen oder anderen Zugeständnisse machen müssen. Sie haben eine niedrige Frustrationsschwelle, wenig Frustrationstoleranz und sind bisweilen extrem unflexibel (Greene, 1998, S. 16-18).

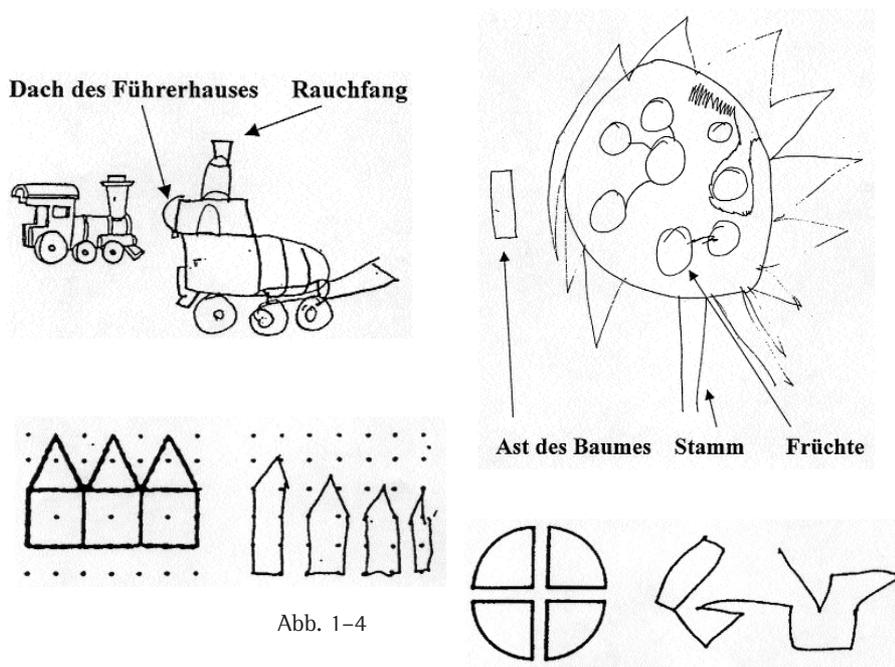


Abb. 1-4

Die Abbildungen 1-4 zeigen die Testresultate eines neunjährigen Mädchens beim Zeichnen von Bildern. Das Kind wurde wegen Rechenschwäche und LRS überwiesen. Charakteristisch sind die unzusammenhängenden Elemente der Zeichnungen: 1) Führerstand und Rauchfang der Lokomotive sind aus dem funktionalen Zusammenhang gerissen, 2) der Ast des frei gezeichneten Baums hat keine Verbindung zum Stamm, 3) das dreiteilige Haus wurde in vier getrennten Einzelteilen dargestellt.⁴ Entsprechend groß sind die Schwierigkeiten solcher Kinder, die Prinzipien der räumlichen Zusammenhänge geometrischer Figuren zu erkennen und jene nachzuzeichnen.

Intelligenzen

Das Selbstvertrauen und die Risikobereitschaft gut senso-motorisch integrierter Kinder führt zu zunehmend komplexeren motorischen Aktionen, zu ideenreichen Spielen und umfassender Orientierung. Im Zusammenwirken mit der Sprachentwicklung bilden sich so aus den vorbewussten Kompetenzen des Körperschemas und anderer Teilleistungen die kognitiven Fähigkeiten der Intelligenzen heraus. Das Rahmenmodell der vielfachen Intelligenzen von Gardner (1993) hat sich in der angewandten Pädagogik bewährt.

Kinder mit schwach integrierten oder fehlenden Teilleistungen vermeiden häufig Situationen, von denen sie sich überfordert fühlen, und bleiben so in ihrer operationalen und intellektuellen Entwicklung zurück.

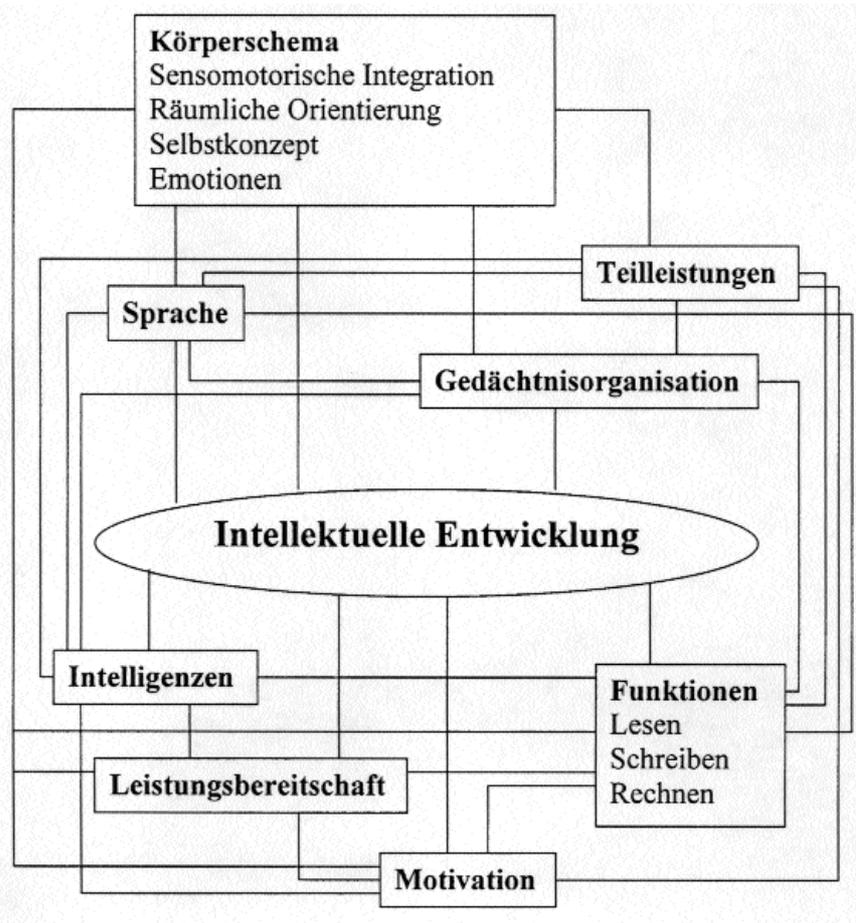


Abbildung 5

Bei der Arbeit mit lernschwachen Kindern kann es vorkommen, dass keinerlei messbare Entwicklungsrückstände vorhanden sind und trotzdem Lernprobleme auftreten. Gaddes (1991, S. 369) beschreibt eine Gruppe von Kindern mit durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz, ohne messbare Auffälligkeiten in den Teilkompetenzen, die jedoch nur mangelhafte Leistungen im Lesen und im Schulunterricht brachten und glaubt, dass die Ursachen einer solchen Leseverzögerung in erster Linie psychologischer und sozialer Natur sind. In meiner vieljährigen Erfahrung mit individueller Förderarbeit bei lernschwachen Kindern fand ich Lernprobleme in der Altersgruppe der Sechs- bis

Zehnjährigen zu ca. 85% mit mehr oder minder deutlichen Defiziten in diversen Teilleistungsbereichen kombiniert. In praktisch allen Fällen jedoch zeigten die Klienten eine ineffiziente Gedächtnisorganisation. Das spricht dafür, dass sowohl die Teilleistungen als auch die Organisation des Gedächtnisses entscheidend für die Lernfähigkeit sind.

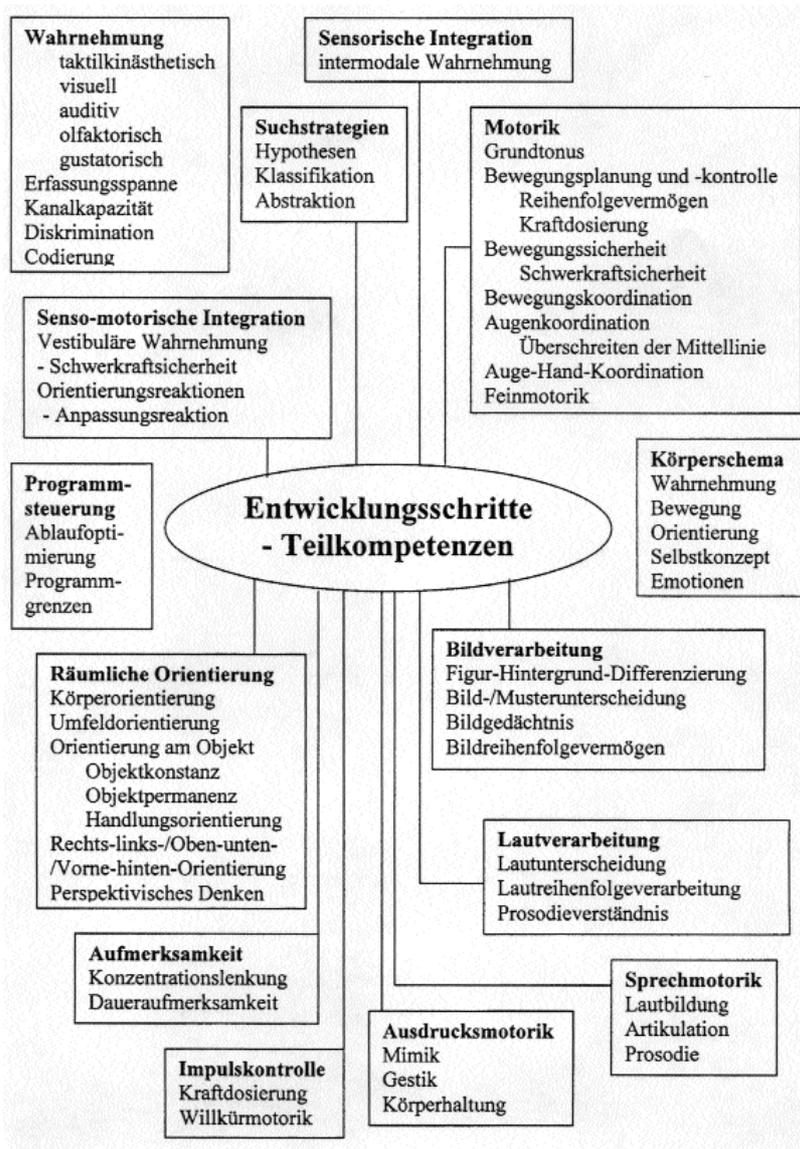


Abbildung 6

3. Teilleistungen und Gedächtnisorganisation

Das folgende Modell beschreibt zehn Merkmale der Gedächtnisorganisation, die nicht vertikal (hierarchisch), sondern horizontal organisiert sind. Alle Organisationsmerkmale stehen wechselseitig in Beziehung und ergänzen so ihre Leistungen zu einem effizienten Speichersystem, in dem Begriffsinformation (verbatim traces) und konzeptuelles Wissen (fuzzy traces) auf verschiedenen Ebenen redundant verarbeitet werden. Aus Abbildung 6 (S. 97) kann abgeleitet werden, welche Teilleistungen die Grundlagen für die einzelnen Bereiche der Gedächtnisorganisation (Abbildung 7, S. 99) darstellen.

1. Lernkontext

Beim Abrufen gelerntem Materials zeigt sich, dass der Kontext des ursprünglichen Lernens eine wichtige Rolle für das Gedächtnis spielt. In einer distinktiven Lernsituation, in der das Umfeld des Lerngeschehens mit dem Stoff in Beziehung gebracht wird, werden aktiv Assoziationen gebildet, die helfen, das Gelernte besser im Gedächtnis zu behalten (Zimbardo, 1983, S. 257). Um den Lernstoff einer Trainingseinheit erinnern zu können, kann es hilfreich sein, sich an die Details des Lernkontexts zu erinnern. Wer war mit im Raum? Wie war der Trainer gekleidet? Wer saß neben mir? Wie war die Stimmung etc.? Je mehr Reize eine Lernumgebung bietet – nicht im Sinn von Ablenkung, sondern als „enriched environment“ – desto mehr Assoziationspunkte stehen beim Erinnern zur Verfügung.

Eine Lernsituation ist weiters dann optimal, wenn der Kontext der Übungssituation weitgehend dem der Anwendersituation entspricht. Übungen mit „Reizwörtern“, zeigen deutlich die Gültigkeit dieses Prinzips, wenn Kinder die vorbereiteten Wörter zwar im Kontext der „Reizwortübung“ richtig schreiben können, beim freien Schreiben jedoch nicht mehr erinnern.

2. Visuelles Gedächtnis

Das menschliche Gedächtnis für visuelle Wahrnehmung zeichnet sich durch besonders hohe Wiedergabeleistung aus. Testpersonen, denen im Lauf einer Versuchsreihe 2560 Diapositive vorgeführt worden waren, konnten in einem Rekognitionstest 85-95% der gezeigten Bilder wiedererkennen (Haber, 1970, S. 104-112).

3. Prinzipiensuche

Lernen ist auf Dauer gesehen besonders erfolgreich, wenn dem Gelernten Prinzipien zugrunde liegen und diese vom Lernenden erkannt werden. Einmal erkannte Prinzipien sind auf andere Anwendersituationen übertragbar und beschleunigen den Lernprozess um ein Vielfaches. Beim Schriftsprachenerwerb gibt es zahlreiche Möglichkeiten, orthographische und Wortbildungsprinzipien zu erkennen und im graphemischen Ausgangslexikon zu kodieren.



Abbildung 7 (Quelle: Saß u. a., 1996)

4. Tiefe der Verarbeitung (Gedächtnis-Enkodierung)

Noch mehr als das Erkennen zugrundeliegender Prinzipien wird das Gedächtnis durch sinnvolle Inhalte von Lernstoffen erleichtert. Wenn man neu gelernte Wörter in Sätze einbaut und diese Sätze zu einer Geschichte verbindet, führen derartige Verarbeitungsschritte auf eine bedeutungsvollere, „tiefere“ Verarbeitungsebene (Craik u. Lockhart, 1972, 268-294). Nach Paivio (et al., 1977, S. 252-256) wird eine tiefe Verarbeitung des Lernstoffes dann erreicht, wenn eine bildhafte Speicherung des Materials erfolgt. Für Bellezza (et al., 1976, 415-421) entsteht Verarbeitungstiefe durch die Organisation des Lernmaterials, d.h. durch die Analyse der Beziehungen zwischen den Elementen, aus de-

nen Lernstoff aufgebaut ist, wobei der Lernstoff durch die Bildung von Assoziationen vielfältig verankert wird (Melton, 1970, 546-606). Diese Art von assoziativer multipler Verankerung wird auch multiple Enkodierung genannt. Ein Beispiel dafür ist das Modell der Verarbeitungsstufen im Leseprozess von Kintsch (1982, S. 281), bei dem jeder Schritt für die steigende Anreicherung des Gedächtniskodes steht.

<i>Prozess:</i>	<i>Gedächtnisspur:</i>
Buchstabenanalyse	optische Merkmale
akustische Verarbeitung	phonetische Merkmale
Wortidentifikation	Repräsentation von Wörtern
syntaktische Analyse	Oberflächenstruktur von Sätzen
semantische Analyse	Repräsentationen von Satzbedeutungen
Textorganisation	Repräsentation von Textstrukturen

Die tiefste Stufe der Verarbeitung wird dann erreicht, wenn der verwendete Lernstoff für den Lernenden subjektiv bedeutsam ist. Wenn die Lerninhalte mit der eigenen Person in Beziehung gebracht werden können, bekommt das Material eine Dimension an Bedeutung, die den Lernprozess wesentlich fördert. Brown und Kublick (1977, S. 73-99) beschreiben Ereignisse mit sehr hoher affektiver Beteiligung als „flashbulb-phenomenon“.

5. Chunking

Die Menge an Information, die in einer Lernsituation gespeichert wird, hängt von der Größe der Einheiten ab, in denen der Stoff erkannt wird. Durch vertieftes Arbeiten ist es möglich, größere Organisationseinheiten zu erkennen und zu verarbeiten. Da das menschliche Gedächtnis in einem Lerndurchgang nur 7 ± 2 Chunks aufnehmen kann, ist die Erinnerungsleistung um so größer, je komplexer und inhaltsreicher diese Einheiten sind (Miller, 1956, 81-97). Besondere Bedeutung hat das Chunking beim Lernen sprachlich kodierter Information, deshalb sollten Übungen so konzipiert sein, dass über das Sprachverständnis große Chunks verarbeitet werden können.

6. Organisation des Langzeitgedächtnisses (Clustering)

Bousfield (1953, S. 229-240) konnte zeigen, dass Erinnerungsleistungen besser sind, wenn Lerninhalte in Begriffsgruppen organisiert sind. Die Tatsache, dass ungeordnetes Lernmaterial beim Erinnern in sinnvollen Gruppen (Cluster) zusammengefasst erscheint, zeigt, dass die Speicherung kein passiver, sondern ein konstruktiver Vorgang ist. Die Bedeutung, die das Clustering für den Lernprozess hat, wird durch die Tatsache unterstrichen, dass bereits die Anweisung, einen Lernstoff zu ordnen, ausreicht, um den Inhalt zu erinnern (Mandler, 1967, S. 327-372). Durch das Anbieten zusammengehöriger und entsprechend visuell aufbereiteter Stoffgebiete entstehen komplexe Cluster, die als sehr große Chunks in einem Lerndurchgang zu bewältigen sind.

Clustering gehört zu den effizientesten Übungsmöglichkeiten in der Sprachförderung. Bei der konzeptuellen Organisation von Clustern werden Wörter, die zu ähnlichen

konzeptuellen Kategorien gehören, in verschiedenen Ebenen angeordnet. Das führt zu einer vielstufigen Hierarchie, die von konkreten zu abstrakteren Konzepten führt. Bei der assoziativen Hierarchie ist jedes Wort bedeutungsvoll, die Zuordnung erfolgt jedoch nicht konzeptuell, sondern assoziativ. Bei Übungen zu Wortschatzerwerb/-erweiterung kann die Verknüpfung konzeptueller und assoziativer Strategien die Enkodierung entscheidend erleichtern (Drumbl, 1990, S. 3)

7. Assoziatives Netz (Semantisches Netz)

Norman (1975, S. 374) beschreibt das menschliche Gedächtnis als ein komplexes funktionales Netzwerk, in dem nicht Einzelinformationen wie Buchstaben, Silben oder Wörter gespeichert werden, sondern Begriffe und Lehrsätze, die untereinander assoziativ verknüpft sind und so ein semantisches Netz bilden. Nach diesem Modell entstehen Wissensstrukturen aus Begriffen, die durch Beziehungen verbunden sind. Der Lernprozess besteht aus der Bildung neuer Assoziationen mit diesem Netz, wobei die Kapazität des Gedächtnisses ständig gesteigert wird. Je mehr Gedächtnisinhalte miteinander vernetzt sind, umso leichter können neue Informationen mit diesem Netz verknüpft werden und umso leichter fällt es, das Gelernte zu erinnern.

Collins und Quillian (1972, S. 117–138) haben ein Modell vorgestellt, das einzelne Begriffe im semantischen Gedächtnis hierarchisch in Beziehung setzt. Semantische Charakteristika und Eigenschaften, die zu einer Ebene gehören, werden mittels eines Begriffes eingespeichert: Beispielsweise gehören zum Begriff „Vogel“ die Vorstellung „hat Federn, kann singen, kann fliegen“. Semantische Netzwerke stellen Begriffsorganisationen großer Effizienz dar, die sowohl das Einspeichern als auch das Erinnern fördern.

Viele Kinder mit Störungen der Schriftsprache zeigen einen reduzierten Wortschatz sowie Schwierigkeiten in Ausdruck und Verständnis. Oft fällt es ihnen auch schwer, zu Begriffen Assoziationen zu bilden.

8. Gedächtnisabbild (Differenzierendes Lernen)

Zur Frage, wie beim menschlichen Lernen ein merkfähiges Gedächtnisabbild aufgebaut wird, bieten Kintsch und van Dijk (1978, S. 363–394) ein Modell an, das auf zwei Konstruktionsebenen basiert. Eine globale Makrostruktur gibt den Lernstoff in groben Zügen wieder, während eine lokale Mikrostruktur die Detailinhalte repräsentiert. Bei der Analyse der Aussagen (Propositionen) von Prosatexten (Märchen, Erzählungen etc.) beobachteten die Autoren, dass die Versuchspersonen bei der Beschäftigung mit den Texten zuerst die Makrostruktur erarbeiteten, oder wenn möglich, auf ein vorhandenes Schema als Makrostruktur zurückgriffen. Erst wenn die Makrostruktur gesichert war, begann die Ergänzung mit den Einzelheiten der Mikrostruktur. Das Lernen verläuft auf diese Weise vom Allgemeinen zum Speziellen und wird deshalb auch differenzierendes Lernen genannt. Lerngeschwindigkeit und -erfolg hängen maßgeblich vom sicheren Beherrschen der Makrostruktur ab. Orientierungsprobleme beim Verarbeiten komplexer Stoffe zählen zu den häufigsten Erscheinungen bei lernschwachen Kindern. Dem differenzierenden Lernen kommt daher besondere Bedeutung zu.

9. Mentale Vorstellung

Vorstellung ist die Fähigkeit des menschlichen Geistes, mentale Bilder von Dingen oder Ereignissen zu erleben, die nicht der momentanen Außenreizsituation entsprechen. Dieses Vorstellungsvermögen beeinflusst auch die Gedächtnisfunktionen. Bower (1972) zeigte in einer Reihe von Experimenten, in denen zusammenhangslose Wortpaare durch imaginäre Situationen in Beziehung gebracht werden sollten, dass das Erinnerungsvermögen bei bildlicher Vorstellung um das Zweieinhalbfache gesteigert werden konnte. Andere Studien zeigen die Bedeutung der Lebhaftigkeit solcher Vorstellungen für die Speicherung. So lag die Erinnerungsquote bei unklaren, verschwommenen Bildern bei ca. 70%, bei Vorstellungen aber, die so deutlich und greifbar waren als wären sie real, lag die Quote bei ca. 95% (Bower, 1972, S. 147). Je besser eine Vorstellung im Stande ist, Assoziationen und Ideen zu verknüpfen, um so stabiler wird der Gedächtnisinhalt. Gegenständliche Begriffe werden besser gespeichert (Kosslyn, 1988, S. 35–36). Besonders schwierig vorstellbar sind die Funktionswörter der Sprache oder abstrakte Wörter wie „Gerechtigkeit“. Da die Funktionswörter für das Sprachverständnis eine zentrale Rolle einnehmen jedoch für lernschwache Kinder sowohl von der Bedeutung wie auch von der Orthographie schwer gelernt werden, empfehlen sich Übungen, bei denen diese Wörter im Kontext von Sätzen erarbeitet werden.

Kinder mit Lernproblemen brauchen oft auch mehr Zeit, um sich bei sprachlich oder mathematisch kodierten Inhalten ein Bild von der tieferen Bedeutung der Mitteilung zu machen. Es kann in solchen Fällen hilfreich sein, „stille Lernphasen“ einzuschalten, in denen der Lerner den Stoff mental verarbeitet, bevor weitere Schritte gesetzt werden.

10. Eidetisches Gedächtnis

Unter eidetischem Vorstellungsvermögen versteht man die Fähigkeit, gleichsam mit einem photographischen Gedächtnis Bilder und Situationen zu erinnern (Müller, 1987, 109–110). Das eidetische Denken ist ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Kognition. Kinder aller Kulturen zeigen ausgeprägte eidetische Fähigkeiten, doch scheint diese Fähigkeit in Kulturkreisen mit extremer Fragmentarisierung, Literalität, Verbalisierung und Linearisierung des Denkens bei Erwachsenen verloren zu gehen.

Beim vernetzten Denken entstehen in der mentalen Vorstellung oder als Skizze zeichnerisch dargestellt Beziehungsgeflechte, die als komplexe Bilder (Mega-Chunks) eidetisch gespeichert werden.

4. Methodik der interdisziplinären Lernberatung

Die Fähigkeit, ein gut organisiertes Gedächtnis aufzubauen, nimmt in der interdisziplinären Lernberatung und Leistungsförderung eine zentrale Rolle ein. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Bedeutung zu sehen, welche den Teilleistungen für eine effiziente Gedächtnisorganisation zukommt. In der praktischen Arbeit zeigt sich, dass lernschwache Kinder und Jugendliche in vielen Fällen Rückstände in der Entwicklung aufweisen, die sich auf die Organisation des Gedächtnisses hemmend auswirken. Entspre-

chend richtet sich bei der Erstellung des Entwicklungsprofils das Hauptaugenmerk nicht auf isolierte Teilleistungen, sondern auf das Zusammenwirken dieser bei der Lösung von Testaufgaben bzw. der Gedächtnisorganisation in der Testsituation. So haben die einzelnen Testaufgaben fast immer mehrere Funktionen und werden entsprechend beurteilt.

Interdisziplinäre Lernberatung und Leistungsförderung - ILL

Das Diagramm zeigt die Struktur der Interdisziplinären Lernberatung und Leistungsförderung (ILL) in drei Hauptbereichen:

- Entwicklung: Soll-Profil**
 - Entwicklungsparameter**
 - Alter
 - Lebensphase
 - physische Entwicklung
 - psychische Entwicklung
- Entwicklung: Ist-Profil**
 - Erstgespräch**
 - Entwicklungsbedingungen
 - systemische Situation
 - persönliches Curriculum
 - Teilleistungsprofil**
 - Profil-I.F.A.P.
 - Untersuchung der psychomotorischen Entwicklung (Ruf-Bächtiger)
 - Intelligenz**
 - Raven-Test
 - Schulleistungen**
 - Schularbeiten
- Förderprogramm**
 - Programmkategorien**
 - Teilleistungen
 - Intelligenzen
 - Gedächtnisorganisation
 - Lernplanung und -organisation
 - Leistungsbereitschaft und Motivation
 - Problemlösungskompetenz
 - Schulleistungen

Abbildung 8

Die Lernberatung für Schüler gliedert sich in drei Hauptbereiche (Abb.8):

- Das Wissen von der Entwicklung des Kindes/Jugendlichen, den Teilleistungskompetenzen in den jeweiligen Altersstufen und der Organisation des Gedächtnisses für kognitives Lernen.
- Das Erkennen von Entwicklungsrückständen und die Durchführung gezielter Testverfahren zur Überprüfung der psychomotorischen Entwicklung von Kindern sowie die Interpretation der Ergebnisse solcher Tests als Basis für die Erstellung wirksamer Förderprogramme.
- Die Erstellung und Durchführung individueller Förderprogramme bei Teilleistungsschwächen, Organisationsschwierigkeiten, Funktionsstörungen, Problemen der sozialen Integration, Verhaltensauffälligkeiten etc.

5. Individuelle Förderprogramme

Die mit Hilfe eines Test zur psychomotorischen Entwicklung erkannten Entwicklungsrückstände und Teilleistungsschwächen werden gezielt mit operativen Förderprogrammen behandelt. In einer Fördereinheit – üblicherweise eine Stunde pro Woche – werden dem Klienten die Übungen des Wochenplans erklärt, und ein Beispiel des jeweiligen Übungsblattes wird gemeinsam mit dem Trainer ausgeführt. Die weiteren Übungen werden dann vom Klienten selbstständig in den regelmäßigen Arbeitssitzungen zu Hause gemacht. Der Schwierigkeitsgrad wird so ausgewählt, dass der Klient gefordert aber nicht überfordert wird. Nach diesem Prinzip werden die Programme jede Woche unter Berücksichtigung der erzielten Fortschritte neu eingestellt.

Nach der Stabilisierung der Teilleistungen werden möglichst bald komplexere und anspruchsvollere Aufgaben in das Programm integriert. Auf der Grundlage von Teilleistungen, Intelligenzen und Gedächtnisorganisation werden schließlich Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen gefördert.

Die Förderarbeit bei Klienten, die keinerlei Defizite aufweisen, beschränkt sich auf das strukturierte Erarbeiten von Lernstoffen unter Berücksichtigung der Gedächtnismerkmale. So kommt bei solchen Klienten das nachfolgend beschriebene „Organisierte Rechtschreibprogramm“ zum Einsatz. Dasselbe Programm wird auch bei Schülern mit Teilleistungsschwächen verwendet, allerdings erst dann, wenn nach Förderung der entsprechenden Teilkompetenzen und Übungen zur Gedächtnisorganisation eine Basis für verständnisorientiertes Lernen geschaffen wurde.

6. Organisiertes Rechtschreibprogramm

Das Programm folgt dem Prinzip der steigenden Anreicherung des Gedächtniskodes nach Kintsch (1982, S. 281) und dem Modell des Schreiblernprozesses (teilweise nach Ellis, 1991, S. 252).

- Phonemniveau
- phonemisch-graphemische Konversion
- Graphemniveau – allographisches Niveau
- graphisch-motorische Übertragungsmuster: Schreiben der Buchstabenfolgen
- Schreibfähigkeit
- orthographisch-morphematische Schreibfähigkeit
- syntaktisches Niveau
- semantisches Niveau
- Textplanung und -organisation

Die Schreibfähigkeit besteht nach diesem Modell aus dem Wissen um die Phonem-Graphem-Zuordnungen und der Fähigkeit, die Grapheme (Buchstaben) auf verschiedene Art (allographisch) zu schreiben. Durch die vielfältigen Möglichkeiten der Phonem-Graphem-Zuordnungen ergibt sich beim Schreibenanfänger eine Schrift, die eventuell durch eine größere Zahl an lauttreuen Fehlern charakterisiert ist.

Das Erlernen der korrekten Wortschreibungen erfolgt schrittweise durch Zusammenwirken verschiedener Faktoren:

- Oftmaliges Sehen der richtig geschriebenen Wörter beim Lesen – Prinzip der Wiederholung. Hochfrequente Wörter werden schneller gelernt;
- Assoziation und Ableiten von bekannten Morphemen oder Wortstämmen (Erkennen von Prinzipien);
- Strategien zur Klärung der Phonem-Graphem-Zuordnung – z. B. das Verlängern der Wörter auf -b/-p, -d/-t, -g/-k;
- Regelkenntnis der Rechtschreibung.

Für den Schreibanfänger ist es von großer Bedeutung, dass die Freude am schriftlichen Ausdruck nicht durch stereotype Rechtschreibübungen und praxisirrelevante Trainingseinheiten unterbunden wird. Daher empfiehlt es sich, in der Anfangssituation die Schreibmotivation durch aktives und kreatives Schreiben zu fördern und so den Schwerpunkt auf die persönliche schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit zu legen.

Nicht lauttreue Fehler werden im Sprachverarbeitungsprozess analysiert und – wenn notwendig – auf Ebene der Buchstabenschemata, der Lautdifferenzierung oder der graphisch-motorischen Kompetenz gefördert.

Lauttreue Fehler werden zum Anlass genommen, das orthographische Gedächtnis (graphemisches Ausgangslexikon) zu organisieren, indem das Erkennen von Ableitungsprinzipien gefördert wird, aktuelle orthographische Regeln besprochen werden oder durch gezielte Übungen – z. B. Wortfeldarbeit – eine tiefe Verarbeitungsstufe erarbeitet wird. So entsteht ein individuelles Rechtschreibkonzept, das als komplexer Mind Map schrittweise entwickelt wird und eidetisch eingepägt werden kann.

Literatur:

- Ausubel, D.P. The psychology of meaningful verbal learning; an introduction to school learning. New York 1963.
- Ayres, Jean A. Lernstörungen, sensorisch-integrative Dysfunktionen. Heidelberg: Springer 1979.
- Ayres, Jean A. Bausteine der kindlichen Entwicklung. Heidelberg: Springer 1998.
- Bellezza, F. S., Richards, D. L., Geiselman, R. E. Semantic processing and organization in free recall. *Memory & Cognition* 4: 415-421. 1976.
- Bousfield, W. A. The occurrence of clustering in the recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology* 49: 229-240, 1953.
- Brown, R., Kulick, J. Flashbulb memories. *Cognition* 5: 73-99, 1977.
- Collins, A. M., Quillian, M. R. Experiments on semantic memory and language comprehension. In L.W. Gregg (ed.), *Cognition in Learning and Memory*, pp. 117-138. New York 1972.
- Craik, F. I., Lockhart, R. S. Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 268-94, 1972.
- D'Agostino, P. R., O'Neill, B. J., Paivio, A. Memory for pictures and words as a function of level processing: Depth or dual coding? *Memory and Cognition* 5: 252-256, 1977.

- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien/Weltgesundheitsorganisation. Bern: Verlag Hans Huber 1999.
- Drumbl, Peter. Lessico operativo per la lingua tedesca. Arbeitswortschatz zur deutschen Sprache. Ismaning: Hueber 1990.
- Ellis, Andrew W., Young, Andrew W. Einführung in die kognitive Neuropsychologie. Bern: Verlag Hans Huber 1991.
- Gaddes, William H. Lernstörungen und Hirnfunktion. Berlin: Springer, 1991.
- Gardner, Howard. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: BasicBooks 1993.
- Greene, R. W.: The Explosive Child. A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, „Chronically Inflexible,“ Children. New York: Harper Collins Publishers 1998.
- Haber, R. N. How we remember what we see. Scientific American 222 (5): 104-112, 1970.
- Hausser, K. Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H., Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt 1997, S. 120-134.
- Kintsch, Walter. Gedächtnis und Kognition. Berlin: Springer 1982.
- Kintsch, W., Dijk, T. A. van. Towards a model of text comprehension and production. Psychological Review 85: 363-394, 1978.
- Kosslyn, S. M. Mental imagery. In R. Held (ed.), Sensory Systems. 1 Vision and visual systems, pp. 35-36. Boston 1988.
- Mandler, G. Organization and Memory, in The Psychology of Learning and Motivation, vol 1., Spence, K. W., Spence, J. S. (eds.), pp. 327-72. New York 1967.
- Melton, A. W. The situation with respect to the spacing of repetitions in memory. J. Verb. Behav. 9:546-606, 1970.
- Miller, G. A. The magical number seven plus minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review 63: 81-97, 1956.
- Müller, Horst M. Evolution, Kognition und Sprache. Die Evolution des Menschen und die biologische Sprachfähigkeit. Berlin: Paul Parey 1987.
- Myklebust, H. R. Learning Disabilities: Definition and overview. In Myklebust, H. R. (Ed.), Progress in learning disabilities, Vol. 1, New York: Bruner & Stratton, 1967, 1-15.
- Nissen, Gerhardt, Trott, Götz-Erik. Psychopathologie des Kindesalters. Berlin: Springer 1995.
- Norman, D. A., Rumelhart, D. E. Explorations in Cognition, p. 374, San Francisco 1975.
- Paivio, A. Mental Imagery in Associative Learning and Memory. Psychological Review 76: 241-63, 1972.
- Ruf-Bächtiger, Lislott. Das frühkindliche psychoorganische Syndrom. Stuttgart: Thieme 1995.
- Saß, Henning, Wittchen, Hans-Ulrich, Zaudig, Michael. Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen. Göttingen: Hogrefe 1996. Abbildung 7
- Zimbardo, P. G. Psychologie, Berlin: Springer 1983.
- Zimmer, Renate. Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder 1999.

✉ Dr. Peter Drumbl, Institut für angewandte Pädagogik – I.F.A.P., Conrad von Hötzendorfstraße 17/1, A-8010 Graz. E-mail: office@ifap.com, <http://www.ifap.com>

THEMA

Leistungsbeurteilung

IRENE KRIEGER

Mehr Sicherheit im Umgang mit Teilleistungsschwächen

Die Wiener AHS-Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung

„Lies dir bitte diese Schularbeit durch! Der Inhalt ist ja gelungen, aber diese Fehler! Kann ich das deiner Meinung nach noch positiv beurteilen?“

Verzweiflungsäußerungen dieser Art sind wohl in allen Konferenzräumen Österreichs eine bekannte Erscheinung.

Die Frage, wie intelligente, prinzipiell für die Schulart durchaus geeignete Schüler/innen mit Teilleistungsschwächen (TLS) zu beurteilen sind, führt immer wieder zu einer gehörigen Verunsicherung der Lehrkräfte. Was tun, wenn die schriftlichen Leistungen zwar inhaltlich akzeptabel, aber durch eine gewaltige Fehlermenge gekennzeichnet sind?

Vorreiterrolle des SSR für Wien und der ARGE Legasthener/innenbetreuung

Im Bereich der AHS Wien ist es vor mittlerweile drei Jahren gelungen, für das Unterrichtsfach Deutsch zu einer klaren und eindeutigen Regelung zu kommen. Wien war somit das erste Bundesland, in dem anerkannt wurde, dass das Problem TLS/Leserechtschreibschwäche (LRS) auch an der AHS existiert und in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden sollte.

Die ARGE Legasthener/innenbetreuung im AHS-Bereich Wien stieß mit ihren inhaltlichen Vorschlägen im Stadtschulrat auf offene Ohren und die Unterstützung von Herrn Abteilungsleiter Dr. Karl Blüml (damals noch LSI) und Herrn LSI Mag. Helmut Dimbacher.

Nach einer Vorlaufzeit von etwa eineinhalb Jahren, in denen die ARGE von der Schulpsychologie, vom Österreichischen Bundesverband Legasthenie und der ARGE Germanistik unterstützt wurde, war es im Jänner 1998 endlich so weit. Die „Richtlinien für

die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung, ergingen an alle Wiener AHS.

Festgelegt wurden zu berücksichtigende Punkte bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen von Kindern mit TLS im Unterrichtsfach Deutsch.

Ziel der Richtlinien

Wesentliches Ziel der Richtlinien ist die Förderung des legasthenen Kindes, die letztlich zu einer Verbesserung der schriftlichen Leistungen führen soll. Legasthenie festzustellen reicht nicht, um die Richtlinien in der Leistungsbeurteilung (LBU) anzuwenden; es sollen von den betroffenen Schüler/inne/n auch Bemühungen zur Therapie nachgewiesen werden. Dies kann z. B. durch den Besuch eines an der Schule angebotenen Legastheniekurses, aber auch durch den Nachweis qualifizierter privater Betreuung geschehen.

Durch diese Regelung sollten Bedenken ausgeräumt werden, dass die Diagnose „Legasthenie“ per se zu einem „Freilos“ werden könnte, das eine negative Beurteilung verhindert, auch wenn der Schüler/die Schülerin keinen Leistungswillen zeigt und nicht an den Schwächen arbeitet.

In der Unterstufe ist bei Unklarheit, ob Legasthenie vorliegt, von den bezüglich Legasthenie nicht ausgebildeten Deutsch unterrichtenden Kolleg/inn/en das Einvernehmen mit den Legastheniebetreuer/inne/n der Schule herzustellen, die über geeignete Rechtschreib- und Lesetests eine Diagnose stellen.

So soll ein rasches, unbürokratisches Reagieren auf das Problem Legasthenie ermöglicht werden: legasthene Symptome zeigen sich vor allem bei Unterstufenschüler/inne/n; hier können sofort am jeweiligen Schulstandort geeignete Maßnahmen gesetzt werden; eine Einbeziehung anderer Stellen ist nicht zwingend nötig.

Damit auch noch in der Oberstufe nach den Richtlinien beurteilt werden kann, muss „Legasthenie eindeutig feststehen“ und müssen „therapeutische Bemühungen nachgewiesen werden.“

Dieser Passus soll verhindern, dass ein legasthener Schüler, der in der Unterstufe entsprechend betreut und nach den Richtlinien beurteilt wurde, beim Eintritt in die Oberstufe übergangslos nach herkömmlichen Maßstäben beurteilt werden müsste.

In den Richtlinien heißt es weiter:

„Im Zweifelsfall ist ein psychologisches Gutachten einzuholen“, das außer der Legastheniediagnose auch einen Intelligenztest umfasst. Ein solches Gutachten kann durch die Schulpsychologie, durch von der Schulpsychologie anerkannte private Psycholog/inn/en und durch klinische Psycholog/inn/en erstellt werden.

Dieses Procedere wird in der Praxis dann nötig, wenn die Legasthenie des Schülers/der Schülerin erst nach dem Eintritt in die Oberstufe erkannt wird.

Inhalt der Richtlinien

Die Richtlinien gehen von der allgemeinen Verordnung zur Leistungsfeststellung aus und weisen darauf hin, dass dort Rechtschreibung erst als 4. Kriterium genannt und so-

mit auch erst als viertwichtiges Leistungskriterium nach Inhalt, Aufbau, sprachlicher Richtigkeit zu berücksichtigen ist. Dies erscheint mir als wesentliche Festlegung der Behörde, die auch im Umgang mit nicht-legasthenen Kindern Gewicht hat.

Außerdem wird daran erinnert, dass mündliche Leistungen im Pflichtgegenstand Deutsch wie auch in den lebenden Fremdsprachen mindestens den gleichen Stellenwert wie schriftliche Leistungen haben.

Daher ist insbesondere Schüler/innen mit nachgewiesener Legasthenie Gelegenheit zu geben, ihre Schwäche im schriftlichen Bereich durch vermehrte mündliche Leistungen auszugleichen. Als Möglichkeiten werden z. B. Referate und Projektpräsentationen angeführt.

Im Folgenden gehen die Richtlinien auf die legastheniegerechte Gestaltung mündlicher Prüfungen ein. Mündliche Prüfungen sollen keinen schriftlichen Teil (z. B. an der Tafel) enthalten, da dies auf eine Überprüfung derselben Schwächen hinauslaufen würde, die sich eben im schriftlichen Sprachgebrauch gezeigt haben.

Wenn schriftliche Vorgaben nötig sind, sollen sie von der Lehrkraft gestellt werden. Kontrastierendes Abprüfen von ähnlich lautenden Wörtern ist auf jeden Fall zu vermeiden. Überhaupt ist für Schüler/innen mit TLS wegen der oft vorhandenen optischen Speicherschwäche das Abprüfen von Wortbildern wenig zielführend. Stattdessen wird das Prüfen von grundlegenden RS-Regeln empfohlen. Die Idee ist, so zur Bildung eines sogenannten RS-Gewissens beizutragen. Etwa ab der 6. Schulstufe ist dies erfolgversprechend.

Sehr wichtig ist auch der Hinweis, dass Kinder mit TLS nicht zum unvorbereiteten lauten Lesen gezwungen werden sollen. Stattdessen sollen sie ermutigt werden, sich nach einer Vorbereitung freiwillig zu melden.

Im Papier des Stadtschulrates folgen detaillierte Hinweise zur Fehlerbeurteilung und zur Fehlerkategorisierung (vgl. Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung; SSR für Wien; ZI: 240.120/4-1998 vom 27. Jänner 1998, S. 2).

Als Hilfestellung für das betroffene Kind wird der Lehrkraft empfohlen, feststellbare Verbesserungen in einer Fehlerkategorie positiv hervorzuheben und dem Schüler/der Schülerin auch – am besten in einem schriftlichen Kommentar zur Arbeit – rückzumelden. Dies soll auch die Arbeit allfälliger Legastheniebetreuer/innen erleichtern.

Für Lehrkraft und Schüler/in sehr entlastend ist der ausdrückliche Hinweis, dass es zulässig ist, mit einem rechtschreibschwachen Kind von einer schriftlichen Überprüfung zur nächsten jeweils nur eine bestimmte Fehlerkategorie auszusuchen, sie mit einem geeigneten Übungsprogramm zu bearbeiten und dann in dieser Kategorie erzielte Verbesserungen positiv zu beurteilen.

Um der Schülerin/dem Schüler ein sinnvolles Arbeiten an der Verbesserung der RS-Leistung zu ermöglichen, sollten die verschiedenen Fehlerkategorien klar definiert und nacheinander gezielt abgearbeitet werden.

Am Schluss der Richtlinien findet sich außerdem ein in Zeiten diverser Sparpakete gar nicht hoch genug einschätzbarer Hinweis, dass „Unverbindliche Übungen zur Betreuung

von Legasthener/innen an den Standorten bevorzugt einzurichten sind“ (analog zu den Unverbindlichen Übungen zur Gesundheitsförderung; z. B. Haltungsturnen).

Umsetzung in die Praxis: Erfolge und ein Wermutstropfen

Die Richtlinien ergingen im Februar 1998 an alle AHS-Direktor/innen mit der Bitte, den Deutschlehrer/innen den Inhalt zur Kenntnis zu bringen. Auch die ARGE hat den Text mehrfach an ihre Mitglieder ausgesendet und, gemeinsam mit der Wiener Schulpsychologie, Informationsveranstaltungen zur Interpretation und Anwendung der Richtlinien abgehalten. Der Informationsbedarf in der Kollegenschaft war sehr hoch; insbesondere die Frage nach der Verbindlichkeit der Regelung wurde oft gestellt.

Dazu ist zu sagen, dass es sich bei den Richtlinien (leider!) nicht um einen verpflichtenden Erlass, sondern um eine dringende Empfehlung handelt. Die Herausgabe eines Erlasses setzt eine Veränderung der Leistungsbeurteilungsverordnung und somit eine Novelle des SCHUG voraus. Für die Praxis heißt das, dass sich Lehrkräfte, die legasthene Schüler/innen fördern wollen, auf die Richtlinien berufen können und auch Unterstützung von der vorgesetzten Dienstbehörde (SSR für Wien) erhalten.

Auch Eltern können auf die Richtlinien verweisen, wenn sie die schulische Situation ihres legasthenen Kindes verbessern wollen.

Lehrkräfte können aber nicht ex lege verpflichtet werden, die Richtlinien anzuwenden, solange die Schulgesetze nicht auf das Handicap Legasthenie eingehen.

Im schlechtesten Falle werden die Richtlinien also höchstens moralischen Druck auf Lehrkräfte ausüben, die es ablehnen, sich mit den Schwierigkeiten legasthener Kinder auseinander zu setzen.

Diese Situation ist für betroffene Schüler/innen sicher nicht optimal und zweifelsohne ein großer Wermutstropfen. Mein Eindruck ist dennoch, dass die Richtlinien in den Wiener Konferenzräumen zu einem größeren Problembewusstsein bzgl. Legasthenie geführt haben.

Viele Rückmeldungen zeigen, dass die Richtlinien angewendet werden und dass die detaillierten Handlungsanweisungen Kolleg/innen, die dem Problem aufgeschlossen gegenüber stehen, mehr Sicherheit im Umgang mit legasthenen Schüler/innen geben. Die Kolleg/innen nutzen die Richtlinien auch als Argumentationshilfe für die Begründung ihrer positiven Notengebung, wenn nötig hin bis zur Matura, wie Beispiele aus der Praxis zeigen.

Legastheniebetreuer/innen – Expert/innen vor Ort

Eine wichtige Rolle in der Umsetzung der Richtlinien in die Praxis haben die am Standort unterrichtenden ausgebildeten Legastheniebetreuer/innen. Sie stellen die erste Ansprechperson für ratsuchende Kolleg/innen dar und können vor Ort feststellen, ob die Rechtschreibschwäche eines Kindes legasthener Natur ist. Daher wäre es wichtig, an jedem Standort ausgebildete Kolleg/innen zu haben. Die ARGE Legasthener/innenbetreuung im AHS-Bereich Wien bietet seit Jahren eine dreisemestrige Ausbildung zum/zur Legastheniebetreuer/in in Zusammenarbeit mit dem PI Wien an, die regelmäßig im PI-Programm ausgeschrieben wird (zweisemestriges Seminar; ein Semester Supervision).

In diesem Zusammenhang werden die AHS-Direktor/inn/en in den Richtlinien er-sucht, auf eine Versorgung ihres Standortes mit Legastheniebetreuer/inne/n zu achten.

Vorbildwirkung

Es zeigt sich, dass die Wiener Regelung für den Beurteilungsbereich „schriftliche Lei-stungen aus Deutsch“, die letztlich auf die Privatinitiative und Kooperation engagierter, auf verschiedenen Ebenen tätiger Menschen zurückgeht, eine Art „Türöffnerfunktion“ erlangt hat. Immerhin gibt es zur Zeit bereits in drei weiteren Bundesländern, nämlich in der Steiermark, Vorarlberg und Kärnten, von den jeweiligen Landesschulräten herausge-gene Richtlinien zur Beurteilung von und zum Umgang mit legasthenen Schüler/in-ne/n. Dabei stützen sich Steiermark und Vorarlberg inhaltlich deutlich auf die Wiener Vor-lage. (vgl. dazu den folgenden Artikel von Edith Zeitlinger).

Ausblick

Eine österreichweit verbindliche und grundsätzliche Regelung der Leistungsbeurteilung von legasthenen Schüler/inne/n, die in inhaltlich angepasster Form auch für den Pflicht-schulbereich Gültigkeit haben sollte, wäre meines Erachtens im Sinne der Chancen-gleichheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen notwendig.

Hier sind alle österreichischen Initiativen, Verbände und universitären Institute, die sich mit Legasthenie befassen, aufgerufen, an einem Strang zu ziehen und das Unter-richtsministerium von der Notwendigkeit einer Novelle der Leistungsbeurteilungsverord-nung zu überzeugen.

Doch auch bis es so weit ist, gibt es genug zu tun.

So stehen auch in der Wiener AHS konkrete Regelungen für die Leistungsbeurteilung legasthen ge-handicapter Schüler/innen in anderen Pflichtfächern noch aus, wobei vor allem eine Handreichung für den Fremdsprachenunterricht vorrangig ist. Die ARGE Le-gastheniker/innenbetreuung arbeitet daran.

✉ Mag. Irene Krieger; unterrichtet Deutsch und Psychologie/Philosophie am BRG 16; Schuhmeierplatz 7, 1160 Wien. Tätigkeit in der Lehrerfortbildung Leiterin der ARGE Legastheniker/innenbetreuung im AHS-Bereich Wien seit Februar 1996.

EDITH ZEITLINGER

Die „Leistung“ in der Schule und ihre Beurteilung

Ein Bericht aus der österreichischen Praxis

Was ist Leistung – was ist „schulische“ Leistung?

Ich denke, um sich diesem Begriff anzunähern, muss man ihn von verschiedenen Seiten betrachten.

Leistung ist zunächst einmal das Ergebnis, das Produkt einer Arbeit.

Orientiert man sich aber ausschließlich daran, so wird dabei der Prozess, zu dem die Annahme der Aufgabe, das Erfassen des Problems, die aufgebrachte Konzentration, die Ausdauer, die sorgfältige Arbeit gehören, völlig außer Acht gelassen.

Man könnte diese Punkte auch als Teilbereiche einer Gesamtleistung definieren, aber auch dann bleiben sie „Teile einer Leistung“, die wesentlich dazu beitragen, dass Endziele, je nachdem wie sie definiert sind, erreicht werden.

Als weitere Überlegung möchte ich noch die individuellen Lernfortschritte, ausgehend von den jeweiligen Lernvoraussetzungen anführen. Diese werden bei quantifizierenden Messverfahren und der damit verbundenen „Objektivität“ kaum berücksichtigt.

Und letztlich sei noch auf den Beitrag des Einzelnen zum gemeinsamen Lernen im Rahmen des sozialen Lernens verwiesen. Auch eine Form von „Leistung“.

Ein vielfältiger Begriff, der es wert ist, darüber genauer zu reflektieren.

Wie können wir also nun allen diesen Aspekten gerecht werden? Wie können wir gleichzeitig objektiv in unserer Haltung und Bewertung sein, aber ebenso den einzelnen Schüler unterstützen und motivieren? Es muss wohl kaum angeführt werden, dass dies immer wieder eine „Herausforderung der besonderen Art“ ist. Ich werde in meinen Ausführungen später noch darauf zurück kommen.

Die Leistung von SchülerInnen mit LSR (legasthenen Beeinträchtigungen)

Befindet/n sich nun (ich gehe von einer Klasse in der AHS-Unterstufe aus) noch ein oder mehrere Kinder mit legasthenen Beeinträchtigungen in einer Klasse, so vertieft sich diese Schwierigkeit – objektive „Gerechtigkeit“ für alle (wie auch vom Gesetz gefordert) und Erwartungshaltung nach individueller Betreuung.

Die Fragen, die sich dabei stellen, lauten:

- Was darf ich im Rahmen des Gesetzes?
- Welchen Handlungsraum weist es mir zu?
- Habe ich darüber hinaus noch weitere Möglichkeiten mit dieser Problematik umzugehen?

Um hier Klarheit zu schaffen, Richtlinien und Wege aufzuzeigen, haben sich die Landesschulräte Wien, Steiermark, Oberösterreich und Kärnten mit diesen Fragestellungen auseinandergesetzt und Erlässe herausgegeben, die das pädagogische Wissen, Handeln und Beurteilen der Lehrerinnen und Lehrer unterstützen und erweitern soll.

Die Praxis des Unterrichtens, Benotens und Bewertens zeigt, dass es niemals Richtlinien und Vorgaben geben kann, die für alle SchülerInnen ganz gleich gelten und ausulegen sind. Immer ist es der Einzelfall, der einzelne Mensch, das einzelne Kind, um das es geht, für dessen Problem eine Lösung gefunden werden muss.

Das beginnt beim Unterrichten, wenn in der Vorgabe von Arbeitszeit, von Themen, von Aufgabenstellungen, von einzeln erbrachten Leistungen Rücksicht auf die Bedürfnisse und die Fähigkeiten jedes Kindes genommen werden soll. Was diese Forderung für den einzelnen Lehrer bei einer Klassengröße von über dreißig Schülern bedeutet, brauche ich nicht näher auszuführen. Und es führt weiter über die individuelle Förderung und Motivation, die Stärkung des Selbstwertes, vor allem von Schülern, die einmal in den Teufelskreis von schulischem Versagen geraten sind. Denn wir wissen, dass ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl sehr häufig immer weiteres Versagen nach sich zieht.

So bezeichnet Edith Klasen die Sekundärphänomene wie Hilflosigkeit, persönliche Abwertung, mangelndes persönliches Zutrauen, aber auch geringe Ausdauer und Konzentrationsprobleme oft als hemmender für den Lernfortschritt als die Lese-Rechtsschreibschwäche selbst. (Oberösterreichischer Erlass vom Mai 2000)

Wir wissen, dass Volks- und HauptschullehrerInnen unmittelbarer, konkreter und öfter mit dieser Problematik konfrontiert sind als LehrerInnen der AHS. Dennoch – mit der Sensibilisierung der betroffenen Eltern, Kinder und LehrerInnen wird die Auseinandersetzung mit diesem Problembereich auch in der AHS zunehmend aktueller und dringlicher.

LSR Probleme haben immer ein Netz von Ursachen, dazu gehören schulische, milieubedingte und entwicklungsbedingte Faktoren ebenso wie psychosoziale Auffälligkeiten, biologische Gründe, Wahrnehmungs- und Teilleistungsschwächen. (OÖ-Erlass, Helmut Loidl)

Eines allerdings ist klar:

Es handelt sich dabei um eine Beeinträchtigung, die nichts mit den intellektuellen Begabungen der Kinder zu tun hat!

Deshalb ist es umso wichtiger, dass Kinder, die an LSR-Beeinträchtigung leiden, in ihrer schulischen Laufbahn nicht in den oben erwähnten Teufelskreis geraten.

Das Beispiel Kärnten

Im Bundesland Kärnten hat sich im Herbst 1999 eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von LSI Frau Kriemhild Kenzian gebildet. Unter ihrer Anleitung wurde versucht, folgenden Teilbereichen von LSR gerecht zu werden:

- Diagnose und Definition
- Prävention

- Förderung und Unterstützung
- Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Zu dem letzten Punkt wurde ein Erlass auf der Basis des Schulunterrichtsgesetzes BG-BL. Nr. 472/1986, §18, 20, 21, 23 und 31a und der Verordnung des BMUK vom 24. Juni 1974, BGBl. Nr. 371 (Leistungsbeurteilungsverordnung) erarbeitet.

Ich möchte im Folgenden nun näher auf diese Ausführungen eingehen und sie mit der Praxis in anderen Bundesländern vergleichen. Die wesentlichste Erkenntnis vorweg:

Der pädagogische Spielraum, den uns das Gesetz vorgibt, ist bei genauer Betrachtung größer als erwartet und angenommen wird, d. h. auch der Gesetzgeber intendiert in seinen Vorgaben „pädagogisches Handeln“.

Beurteilung oder Bewertung, ein Begriff, den ich persönlich bevorzuge, verlangt von uns LehrerInnen genau zwischen der zu beurteilenden Leistung und dem Menschen zu unterscheiden. Nur allzu oft hinterlässt die Schule unangenehme Spuren im Leben eines Menschen, weil sich der Schüler in seinem „Mensch-sein“ beurteilt fühlt und nicht für seine erbrachte Leistung. Deshalb fordert der Erlass auch schon eingangs zu einem äußerst sensiblen und verantwortungsvollen Handeln in diesem Bereich auf.

Dazu gehören vor allem:

- Klarheit in der Unterscheidung zwischen Leistungsfeststellung und reiner Informationsfeststellung, die der eigenen Rückmeldung über den Wissenstand der SchülerInnen dient und daher nicht beurteilt werden darf. SchülerInnen sollten wissen, wann was geschieht.
- Transparenz der eigenen Richtlinien der Beurteilung
- Wertschätzendes Feed-back (Der Gesetzgeber spricht von „Vertrauensverhältnis“ und „Hinführung zur Selbsteinschätzung“)
- Regelmäßige Information der SchülerInnen über ihren Leistungsstand
- Orientierung auch an bereits Gekanntem und Gelerntem und nicht ausschließlich an Mängeln – hier verwendet der Gesetzestext die Worte „ohne ihn jedoch zu entmutigen“/„seine Selbstachtung zu beeinträchtigen“.
- Information der Erziehungsberechtigten
- Begründung der Beurteilung
- Erarbeiten von Fördermaßnahmen

Zu den Formen der Leistungsfeststellung

Dabei stehen uns zu Verfügung:

- Mündliche Leistungsfeststellungen
- Mitarbeit
- Schularbeiten
- Schriftliche Überprüfungen – Tests, Diktate

Die wesentlichste Essenz daraus wäre:
„Es gibt keinen Vorrang schriftlicher Leistungsfeststellungen.“

Damit wird auf einen wesentlichen Punkt in der Beurteilung von SchülerInnen mit einer LSR-Beeinträchtigung angesprochen und darin decken sich auch die herausgegebenen Erlässe der Bundesländer Wien/Steiermark/OÖ.

Im Zentrum steht der Appell an die LehrerInnen, die Mitarbeit (sie umfasst den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit) und die Vielfalt der zu beurteilenden Leistungen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus wird auch noch auf die mündlichen Übungen verwiesen, die kein Teilbereich der Mitarbeit sind, sondern eine eigenständige Form der Leistungsfeststellung darstellen. (Referate, Kurzreden etc.)

Der letzte Bereich betrifft den empfindlichsten Punkt – die Beurteilung von Schularbeiten. Hier wird ausdrücklich vermerkt, dass die Schreibrichtigkeit erst an vierter Stelle genannt wird:

- Inhalt
- Ausdruck
- Sprachrichtigkeit
- Schreibrichtigkeit

Der Gesetzgeber hat mit dieser Reihung also auch eine Wertigkeit vorgenommen, der – so wage ich es zu behaupten – nicht immer ganz Rechnung getragen wird.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Wesentlich erscheint mir der Stellenwert der Rechtschreibung in der Öffentlichkeit. Hier besteht oft ein Vollkommenheitsanspruch an Schüler und Absolventen von AHS und BHS, dessen Notwendigkeit in unserer Alltagsrealität zu überprüfen wäre.

Der pädagogische Vermerk des Kärntner Erlasses lautet hierzu:

Berücksichtigen Sie, dass Schwächen in einem Teilbereich durch Stärken in einem anderen ausgeglichen werden können.

Die Erlässe der Bundesländer Wien, Stmk, OÖ gehen hier noch einen Schritt weiter. Sie führen an, nach welchen Kriterien die beurteilenden LehrerInnen vorgehen sollen, wenn sie es mit einem legasthen beeinträchtigten Schüler zu tun haben. Der Weg, der hier beschritten wird, führt also in Richtung „individueller Beurteilung.“

Im oberösterreichischen Erlass, aus dem auch der oben angeführte Begriff stammt, (Abschnitt: „Die Beurteilung der Leistungen legasthener Kinder“ von Dr. Elfriede Schmidinger) heißt es zudem:

Darüber hinaus verlangt das SCHUG ausdrücklich, dass sowohl bei der Auswahl der Leistungsfeststellung (Prüfungsform) als auch bei der Beurteilung körperliche Behin-

derungen, – egal ob es sich um vorübergehende, wie eine Krankheit, als auch um eine dauernde Beeinträchtigung handelt, – berücksichtigt werden müssen. (§18 Abs. 6 u. VO-LB § 2 Abs. 4) . Auch auf Kinder mit legasthenen Merkmalen kann dieser Paragraph angewandt werden.

Und an einer anderen Stelle:

Es ist auch nicht im Sinne des SCHUG und der VO-LB, wenn beim legasthenen Kind derselbe Beurteilungsschlüssel für die Benotung verwendet wird wie bei allen anderen. Das mag manchen als ungerecht und subjektiv erscheinen. Ist aber der Vergleich von Leistungen, die bei sehr unterschiedlichen Voraussetzungen zustande gekommen sind, gerechter?

Welche Möglichkeiten zur Differenzierung und zu einer individuellen Vorgangsweise der einzelne Lehrer nun tatsächlich hat, wird im Folgenden ausgeführt:

- Bei Häufung von Fehlern – Zuordnung in Kategorien und jede Kategorie wird nur einmal gewertet.
- Ähnliche Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung können von Kindern mit LSR oft nicht unterschieden werden, deshalb sind sie nur als „leichte Fehler“ zu werten und an ihrer Behebung ist verstärkt semantisch-kognitiv zu arbeiten. (Stmk.-Erlass vom Mai 2000)
- Ein weiterer Punkt ist das Zählen der Fehler, auch hier sollen unterschiedliche Fehlschreibungen eines Wortes erkannt und nur einmal gezählt werden. (z. B. Sesel, Seßl, Seßel für Sessel) ebda
- In allen drei Papieren wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine Überprüfung der Orthographie nur auf Teilbereiche beschränkt werden soll, so dass der Schüler auch die Möglichkeit hat, gezielt zu üben und den Teilerfolg wahrzunehmen. Das heißt also, dass Hinweise wie „Übe an deiner Rechtschreibung“ in diesem Fall nicht zielführend sind.

Der Wiener Erlass vom Jänner 1998 weist darauf hin, dass einzelne Fehlerkategorien am effektivsten nacheinander „abgearbeitet“ werden.

Er vermerkt aber auch, dass diese Punkte für die Leistungsbeurteilung nach Beendigung der Schulpflicht nur dann beachtet werden können, wenn einwandfrei Legasthenie feststeht und entsprechende therapeutische Bemühungen nachgewiesen werden (im Zweifelsfall mit einem Gutachten der schulpsychologischen Beratungsstelle).

Zusammenfassung

Den drei Erlässen liegt eine Grundauffassung zu Grunde: Alle angeführten Richtlinien zielen auf Förderung und Therapie ab!

Es muss Anliegen jeder Schule (ich ergänze: jedes Lehrers und jeder Lehrerin) sein, Teilleistungsschwächen bei Kindern beheben zu helfen, sodass letztlich ehemals legasthenisch beeinträchtigte Kinder wie alle anderen lesen und schreiben und auch entsprechend beurteilt werden können. (Wiener Erlass)

Ich denke, dieser Grundsatz ist ohne Bedenken auch auf den Kärntner Erlass übertragbar. Und ohne Zweifel schwingt er auch in den Aussagen der Rechtsexperten der Landesschulräte aus den anderen Bundesländern mit, wenn diese meinen, dass bei auftretenden Problemen angegebener Art eine individuelle Einzellösung mit den betroffenen Personen, die zur Behebung des Problems führt, angestrebt wird.

Wie sollen Lehrer in der Praxis mit diesen Ansprüchen umgehen?

Ein Gedanke erscheint mir in diesem Kontext noch erwähnenswert. Ich nehme dabei noch einmal Bezug auf die widersprüchlichen Forderungen nach objektiver Gerechtigkeit und individueller Beurteilung. Wie können LehrerInnen beidem gerecht werden? Wie können sie beide Grundsätze in einer Klasse so vertreten, dass sie dabei nicht an Glaubwürdigkeit verlieren? Dieser Weg ist vermutlich nicht immer leicht zu gehen.

Ansätze zu einer Lösung sehe ich in:

- der größtmöglichen Transparenz im Umgang mit den eigenen Beurteilungskriterien,
- dem offenen Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen über Lernen und Lernfortschritte,
- über Voraussetzungen, Maßnahmen, Hindernisse und Schwierigkeiten dabei,
- über das Bemühen und den Willen aller am Lerngeschehen Beteiligten,
- dem Vermitteln von Möglichkeiten der Selbsteinschätzung,
- der Förderung von intrinsischer Motivation,
- dem Bewusstmachen von gleichen Zielen (Was müssen alle nach vier Jahren können?),
- aber unterschiedlichen Wegen und „Haltestellen“ dorthin.

All diese Maßnahmen können diesen Weg „begehrter“ und erfolgversprechender machen. Für das Kind, für die betroffenen Eltern und für die LehrerInnen.

Nutzen wir also die Spielräume, die uns das Gesetz vorgibt, so lautet der abschließende Appell im oberösterreichischen Erlass, damit das Feststellen und Beurteilen der Leistungen der SchülerInnen nicht als ein bedrohlicher, sondern als ein unterstützender Teil des Unterrichts und ein fördernder und motivierender Bereich der Entwicklung unserer SchülerInnen gesehen werden kann.

Grundlage meiner Auseinandersetzung sind die im Text angeführten Erlässe der Bundesländer Wien, Steiermark, Oberösterreich und der bei Redaktionsschluss noch nicht öffentlich vorliegende Erlass Kärntens.

✉ Edith Zeitlinger ist AHS-Lehrerin für Deutsch, Geschichte, Darstellendes Spiel, Mitarbeiterin des Pädagogischen Institutes Kärnten und Leiterin der Arge Deutsch. Enzbergstr. 4, A-9020 Klagenfurt.

THEMA

Bibliographie

MICHAELA MONSCHEIN

Dyslexie – Legasthenie – Teilleistungsschwächen

Bibliographische Notizen

„Stell dir vor, ich sehe den Zaun an und plötzlich scheint es mir, als flüsterte mir jemand zu: „Ein Haus zu verkaufen“. Der Himmel sei mir gnädig, bei Gott, es war wirklich, als hätte mir jemand zugeflüstert! Höre, Leksej, habe ich denn wahrhaftig lesen gelernt, stimmt es?“ (Maxim Gorki „Wie ich lesen lernte“)

Laut Schätzungen ist rund zehn Prozent der Weltbevölkerung dieses beglückende Leseerlebnis aufgrund von Legasthenieproblemen verwehrt. Die Erwartungshaltung der Umwelt in Gestalt von Lehrern, Eltern, Gleichaltrigen trägt in vielen Fällen dazu bei, das Unglück des Betroffenen noch größer zu machen.

Erst langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass Legasthenie unter anderem nichts mit Intelligenzmangel, Psychose, Persönlichkeitsstörung, schlechter Erziehung, falscher Unterrichtsgestaltung oder einer Hirnschädigung zu tun hat. Legasthene Kinder lernen einfach anders. Für sie sind die herkömmlichen Unterrichtsformen nicht ausreichend. Diese Kinder brauchen besondere Hilfe, Betreuung und Unterstützung.

Seit rund 120 Jahren beschäftigt sich die Wissenschaft mit der Erforschung des Phänomens Legasthenie. In den letzten Jahren mehren sich die Anzeichen für einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel (vgl. Grissemann 1996, Klicpera 1998). Titel wie „Legasthenie - gibt's die?“ und „Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung“ vermitteln einen ersten Eindruck von der Vielfalt der Positionen.

Ratsuchende Eltern und Lehrer erwartet eine fast unübersehbare Menge an Ratgebern, die unter Einsatz verschiedenster Ansätze Hoffnung auf eine Besserung machen. Ein Umstand, der Gertraud Schulz im schulheft 91/1998 zu dem Ausruf „Hilfe! Die Infor-

mationsflut überschwemmt mich!“ bewogen hat. Auf diesem Umstand ist auch zurückzuführen, dass in dieser Bibliographie nur selbstständig erschienene Publikationen berücksichtigt wurden. Als kleiner Ausgleich dafür wird gezielt auf besonders interessante Literaturhinweise aufmerksam gemacht.

Einführungen zum Thema Legasthenie

Sindelar, Brigitte: Mein Kind ist doch nicht dumm! Teilleistungsschwächen als Ursache von Legasthenie, Leseschwäche, Rechenschwäche. Wien: Austria Press 2000. ISBN 3-85330-181-9

Körndl, Max: Legasthenie bekämpfen. Bad Abbach: Landesverband bayerischer Schulpsychologen 1999. ISBN 3-932389-09-3

Schwark, Rita: Stichwort Legasthenie. 2. Aufl. München: Heyne 1999. ISBN 3-453-14138-5

Diese Einführung informiert über Erscheinungsformen, Ursachen und Therapiemöglichkeiten.

Atzesberger, Michael: Legasthenie und Dyskalkulie. 9. Aufl. 1998. Bonn: Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. ISBN 3-89381-062-5 (Kommunikation zwischen Partnern 227)

Hochstrasser, Franz (Hrsg.): Ich habe keine Bücher. Legasthenie und Analphabetismus in Theorie und Praxis. Luzern: Edition SZH/SPC 1988. ISBN 3-907988-64-7

Hofmann, Bernhard: Lese-Rechtschreibschwäche – Legasthenie. Erscheinungen, Theorieansätze, Prävention. München: Oldenbourg 1998. 3-486-02441-8 (EGS-Texte)

Lohmann, Beate: Müssen Legastheniker Schulversager sein? 3. aktualis. Aufl. München (u.a.): Reinhardt 1997. ISBN 3-497-01422-2 (Kinder sind Kinder 6)

Diese Einführung in das Problemfeld Legasthenie ist besonders für betroffene Eltern gedacht. Legasthenie zu erkennen und richtig damit umzugehen ist von zentraler Bedeutung.

Brügelmann, Hans (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle 1995. ISBN 3-909081-70-3 (Lesen und schreiben 6)

Juna, Johanna: Legasthenie – gibt's die? Wien: Jugend & Volk 1993. ISBN 3-7100-0015-7

Bühler-Niederberger, Doris: Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Op-laden: Leske+Budrich 1991. ISBN 3-8100-0897-4

Ratgeber

Ratgeber für Eltern

Dürre, Rainer: Legasthenie - das Trainingsprogramm für Ihr Kind. Freiburg im Breisgau (u.a.): Herder 2000. ISBN 3-451-04960-9 (Herder spektrum 4960)

Dem Autor geht es in diesem Buch speziell um die Übungsmöglichkeiten, die Eltern zu Hause haben. Er führt in differenzierte Übungsprogramme (silbierendes Mitsprechen) ein, die gezielt an dieser Teilstörung arbeiten.

Ehmann, Hermann: Ist mein Kind Legastheniker? Ein Ratgeber zur Lese- und Rechtschreibschwäche. 2. durchges. Aufl. München: Beck 2000. ISBN 3-406-45981-1 (Beck'sche Reihe 1094)

Soremba, Edith: Legasthenie muss kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen. 4. Aufl. Freiburg: Herder 2000. ISBN 3-451-04926-0 (Herder Spektrum 4926)

Naegele, Ingrid: Lese- Rechtschreib- Schwierigkeiten. Vorbeugen - Verstehen - Helfen. Weinheim (u.a.): Beltz 1995. ISBN: 3-407-85705-5

Ratgeber für Eltern und Lehrer

Pregl, Helga: Legasthenie 2000. Ein praxisorientierter Ratgeber mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen für Lehrer und interessierte Eltern. Klagenfurt: KLL-Verlag 2000. ISBN 3-9500756-7-4

Davis, Ronald D.: Legasthenie als Talentsignal. Lernchance durch kreatives Lesen. 12. überarb. Aufl. Kreuzlingen: Ariston-Verlag 1999. ISBN 3-7205-1884-1

Laut Davis ist dieselbe geistige Funktion, die Genialität erzeugt, auch für die Entstehung der Legasthenie verantwortlich. Sie ist ein Talent im wahrsten Sinne des Wortes: eine Gabe und Begabung, eine natürliche Fähigkeit. Sie ist eine besondere Qualität, die das geistige Potenzial einer Person steigert. Basierend auf Orientierungstraining sowie Wort- und Symbolbeherrschung gilt »Legasthenie als Talentsignal« als umstrittener Bestseller.

Davis, Ronald D.: Legasthenie als Talentsignal. Hörbuch. München: Hugendubel 1998. 6 Toncassetten, Booklet. ISBN 3-7205-2015-3

Temple, Robin: Legasthenie und Begabung. Ronald D. Davis und traditionelle Methoden. Ein Vergleich. München (u.a.): Hugendubel 1999. ISBN 3-7205-2097-8

Gräven, Michael; Gräven, Gerda: Legasthenie - was tun? Ratgeber bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten mit Anleitungen für praktische Übungen und Übungstext in neuer Rechtschreibung. „Die kleine Hexe Knix“. Wien: Jugend & Volk 1999. 3-7100-0408-X

Grüttner, Tilo: Helfen bei Legasthenie. Verstehen und üben. Wiesbaden: text-o-phon 1999. ISBN 3-927018-08-2

Klasen, Edith: Legasthenie - umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung. Informationen und Ratschläge. 3. erw. Aufl. Klagenfurt: KLL-Verlag 1999. ISBN 3-9500756-5-8

Dieses Buch zeigt, dass Verständnis und Hilfe möglich sind, dass Legasthenie als Teilleistungs- und Entwicklungsstörung wissenschaftlich erforscht wird und dass die Situation legasthenischer Kinder verbessert werden kann.

Kopp-Duller, Astrid: Der legasthene Mensch. 2. erw. Aufl. Klagenfurt: KLL-Verlag 1998. ISBN 3-9500756-0-7

Die Autorin hat mit ihren Mitarbeitern erfolgreiche Arbeitsprogramme für legasthene Menschen entwickelt, die in diesem Buch besprochen werden. Speziell für Eltern und Lehrer wird ein Programm vorgestellt, das sie selbst anwenden können.

Dummer-Smoch, Lisa: Mit Phantasie und Fehlerpflaster. Hilfen für Eltern und Lehrer legasthenischer Kinder. 2. überarb. u. erg. Aufl. München (u.a.): Reinhardt 1998. ISBN 3-497-01317-X

Dieser Band versteht sich als „Hilfe zur Selbsthilfe“ und vermittelt Eltern und Lehrern vielfältige Anregungen für ein spielorientiertes, entspanntes und erfolgreiches Üben. Zusätzlich soll ein prinzipielles Problemverständnis geweckt werden.

Terlouw, Moniek: Legasthenie und ihre Behandlung. 2. Aufl. Stuttgart: Freies Geistesleben & Urachhaus 1997. ISBN 3-7725-0267-9 (Menschenkunde und Erziehung 67)

Gezielte Angaben zum Erkennen der Symptome von Legasthenie und zu einer umfassenden Behandlung der Lese- und Rechtschreibschwäche machen das Buch zu einem interessanten pädagogischen Ratgeber.

Ramacher-Faasen, Nicole: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Frühzeitig erkennen - gezielt helfen. Heinsberg: Dieck 1997. ISBN 3-88852-018-5

Breuninger, Helga: Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese-Rechtschreib-Schwäche. 6. Aufl. Weinheim (u.a.): Beltz 1996. ISBN 3-407-25080-0 (Beltz Grüne Reihe)

Die Autoren informieren im ersten Teil über die Lese-Rechtschreib-Schwäche und geben im zweiten Eltern und Lehrern pädagogische Hilfestellungen in Form von konkreten Ratschlägen, Hilfen für die Arbeit mit Kindern, Hinweise auf Übungen und Anregungen für Spiele und Trainingseinheiten.

Firnhaber, Mechthild: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können. 2. überarb. Neuaufl. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1996. ISBN 3-596-13197-9

Die Verfasserin ist Mutter von zwei schwer legasthenen Söhnen, deren Therapie sie 1971 selbst übernommen hat. Das Buch enthält eine Fülle praktischer Hilfen für Eltern, Pädagogen und Förderunterricht. Lehrer finden Hinweise und Erkenntnismerkmale für den täglichen Unterricht und den Umgang mit teilleistungsgestörten Kindern.

Götzinger-Hiebner, Maria: Das Rechtschreibverwirrbuch oder Wie man Kinder fertigmacht. Wien: Jugend & Volk 1993. ISBN 3-7100-0012-2 (Kinder besser verstehen)

Damit aus Lernlust nicht Schulfrust wird, gibt die Autorin Eltern und Lehrern zahlreiche Hinweise, Anregungen und Lerntipps die helfen mit Schulproblemen der Kinder sinnvoller umzugehen.

Marschik, Matthias: Kinder lernen lesen und schreiben. Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen. Dortmund: Borgmann 1993. ISBN 3-86145-045-3

Prävention

Mann, Christine; Oberländer, Hilke; Scheid, Cornelia: LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Weinheim (u.a.): Beltz 2001. ISBN 3-407-83150-1 (Beltz Handbücher)

Mann, Christine: Legasthenie verhindern. 4. Aufl. Düsseldorf: Kamp Schulbuchverlag. 1999. ISBN 3-592-86065-8

Roth, Ellen: Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewußtheit und der Buchstabenkenntnis. Frankfurt/Main, Wien (u.a.): Lang 1999. ISBN 3-631-34145-8 (Europäische Hochschulschriften)

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der frühen Prävention von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Potenzielle Risikokinder werden im Vorschulalter identifiziert und gezielt hinsichtlich phonologischer Bewusstheit und Buchstabenkenntnis gefördert. Ziel der kombinierten Förderung ist, gefährdete Vorschulkinder mit den notwendigen Voraussetzungen auszustatten, die eine normale schriftsprachliche Entwicklung ermöglichen. Literaturverzeichnis 251 – 285.

Riezinger, Beate: Legasthenieprävention. Fördermaßnahmen im Schuleingangsbereich. Frankfurt/Main (u.a.): Lang 1998. ISBN 3-631-33623-3 (Erziehungswissenschaftliche Forschung - Pädagogische Praxis 2)

Basierend auf wissenschaftlichen Untersuchungen beschäftigt sich diese Arbeit mit dem Prozess des Lesen- und Schreibenlernens. Vorgestellt werden gezielte Fördermaßnahmen, die den Einstieg erleichtern. Literaturverzeichnis 141-146

Diagnose und Therapie

Hasselhorn, Marcus: Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen (u.a.): Hogrefe 2000. ISBN 3-8017-1375-X (Tests und Trends)

Beckenbach, Wolfgang: Lese- und Rechtschreibschwäche. Diagnostizieren und Behandeln. Lengerich (u.a.): Pabst 1998. ISBN 3-933151-37-6

Rosenkötter, Henning: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1998. ISBN 3-621-27405-7 (Klinische Praxis und Rehabilitation)

Dieser Band beschreibt die wichtigsten Forschungsergebnisse über die Entstehung und die Grundlagen der Legasthenie und stellt ein Förder- und Therapiekonzept vor, das sowohl Pädagogen als auch alle in der Legasthenietherapie Tätigen anwenden können. Besonderen Wert legt der Autor auf eine Früherkennung und -behandlung und die Einbeziehung der Eltern in den Förderprozess. Pädagogische, verhaltens- und familientherapeutische Methoden und das Hörtraining werden zu einem integrierten Konzept verknüpft. Literaturverzeichnis 197-205.

Naegele, Ingrid; Valtin, Renate; Haarmann, Dieter: LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Band 1. Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreibförderung. 4. überarb. u. neu ausgest. Aufl. Weinheim (u.a.): Beltz 1997. ISBN 3-407-62366-6

Ein praxisbewährtes Lehrerhandbuch zur Vorbeugung, (Früh-)Erkennung und Behandlung von besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. In diesem Band informieren Fachleute aus Hochschule, Schulpraxis und Therapie über die aktuellen Forschungsergebnisse auch im Hinblick auf die neuen Rechtschreibregeln. Lehrerinnen und Lehrer können so Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, mit denen immer mehr Kinder zu kämpfen haben, in ihrer individuellen Besonderheit deutlicher erkennen und wirksamer zu überwinden helfen.

Band 2. Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim (u.a.): Beltz 2000. ISBN 3-407-62367-4

Der aktuelle Forschungsstand zur Förderdiagnostik bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und zu schulischen Fördermaßnahmen sowie außerschulischen Therapieformen. Experten aus Hochschule, Schulpraxis und Therapie informieren wissenschaftsorientiert und praxisnah.

Grisseemann, Hans: Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern (u.a.): Huber 1996. ISBN 3-456-82797-0

Diese Buch ist die erste umfassende Darstellung der Lese-Rechtschreib-Schwäche nach dem Paradigmenwechsel in den Theorien des gestörten Schriftspracherwerbs und nach der Überwindung der Fixierung auf ein medizinisches Erklärungsmuster. Es stellt verschiedene ätiologische Varianten und Bedingungskonstellationen, sowie daraus ableitbare allgemeine Präventions- und individualisierende Interventionsmaßnahmen dar. Ausführliche Bibliographie 176 – 178.

Matthys, Markus: Diagnose „Legasthenie“. Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Symptomkonstruktion. Bern: Lang 1996. ISBN 3-906756-22-X

Die Darstellung der Geschichte der „Legasthenie“ und der Gründe für die Beliebtheit dieser Diagnose bildet einen Hauptteil des Buches. Es wird davon ausgegangen, daß die Praxis der Individuumzentrierung nicht hilfreich ist. Deshalb wird versucht, auf systemischen Beratungskonzepten basierende Alternativen aufzuzeigen, um einen angemesseneren Umgang mit dem Phänomen der Rechtschreib- und Leseschwierigkeiten zu ermöglichen.

Schenk-Danzinger, Lotte: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. 2. neubearb. Aufl. München (u.a.): Reinhardt 1991. ISBN 3-497-01237-8 (Beiträge zur Psychodiagnostik des Kindes 7)

In diesem Band nimmt die Kasuistik einen breiten Raum ein. Verschiedene Varianten der Erscheinungsformen und der Schülerschicksale werden dargestellt sowie Probleme der überlagernden Persönlichkeitsstörungen. Hinweise zur Diagnostik sollen dem Praktiker seine schwere Aufgabe erleichtern.

Ansätze – Therapieformen

Jantzen, Cornelia: Rätsel Legasthenie – Begabung oder Handicap? Unkonventionelle Ansätze zu einem neuen Verständnis. Stuttgart: Urachhaus 2000. ISBN 3-8251-7296-1

Blokker, Katharina: Von der Legasthenie zur integrativen Lerntherapie. 2. Aufl. Lesen und Schreiben 1998. ISBN 3-934008-06-2 (Sensomotorik und Schriftspracherwerb)

Niemeyer, Wilhelm: Musikmalen in Schule und Haus. Entspannung, Konzentration und Wohlbefinden durch Spuren und Atmen nach Musik. Bochum: Winkler 1998. ISBN 3-924517-84-3

Graf, Evi: Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein prozessanalytischer Ansatz. Bern, Wien (u.a.): Lang 1994. ISBN 3-906753-36-0

Schule und Legasthenie

Kleinmann, Klaus: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern Ein Leitfaden für die Praxis von Einzelförderung, LRS-Klein-Gruppenarbeit und Prävention im differenzierenden Erstlese- und Schreibunterricht. 2. verb. Aufl. Dortmund: Borgmann. 2000. ISBN 3-86145-205-7

Steltzer, Saskia: Wenn die Wörter tanzen. Legasthenie und Schule. Kreuzlingen: Ariston-Verlag 1998. ISBN 3-7205-2039-0

Möckel, Andreas: Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. ISBN 3-7815-0915-X (Beiträge zur Heilpädagogik)

Der Autor geht radikal der Frage nach, was im Anfang beim Schreiben- und Lesenlernen und beim Lehren schief gehen kann.

Behrnt, Selma-Maria; Steffen, Martina (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag. Frankfurt/Main, Wien (u.a.): Lang 1996. ISBN 3-631-30682-2 (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft 3)

Anliegen dieses Bandes ist es, die Komplexität des Phänomens Legasthenie aus wissenschaftlicher, schulpraktischer und schulorganisatorischer Hinsicht zu betrachten. Zusätzlich präsentieren die Autorinnen Erkenntnisse und Erfahrungen der Umsetzung einer Förderstrategie in Mecklenburg-Vorpommern.

Niemeyer, Wilhelm (Hrsg.): Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche. Sprachaneignung, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben. Beiträge der internationalen Bremer Arbeitstagung des Wissenschaftlichen Instituts für Schulpraxis. Bochum: Winkler 1995. ISBN 3-924517-62-2

Arbeitsmaterialien Legasthenie

Iwansky, Rainer: Rechtschreiben o.k. – trotz LRS. Programm zur gezielten Förderung von LRS-Schülern in den Klassen 3 bis 6. Offenburg: Mildenerger 2001. ISBN 3-619-01490-6

Kopp-Duller, Astrid: Legasthenie-Training nach der AFS Methode. Klagenfurt: KLL-Verlag 2000. ISBN 3-9500756-6-6

342 praktische Ideen für den Unterricht und das Training legasthener Kinder. Dieses Arbeitsbuch soll Legasthenertrainer, Lehrer und Eltern bei einem gezielten Training unterstützen, das den Schulalltag leichter bewältigbar macht.

Michel, Hans (Hg.): Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS Kinder. Lichtenau: AOL Verlag 2000. ISBN 3-89111-933-X

Semprich, Dieter; Kirchhoff, Hans: Rechtschreib-Trainer (LRS). 8. überarb. Aufl. Inkl. Arbeitsheft. Hamburg: Heinevetter Lehrmittel 2000. ISBN 3-87474-040-4 (Heinevetter 4040-4)

Baumann, Herbert: LRS – Lern richtig schreiben. Übungen für Legasthener. Wien Jugend & Volk, 1993. Band 2 ISBN 3-224-13347-3; Band 3 ISBN 3-224-13348-1; Band 4 ISBN 3-224-13349-X

Kretschmann, Marlis: So lernst du lesen und schreiben. Hilfen bei Lese-Rechtschreib-Störung. 3. Aufl. München: Oldenbourg 1999. ISBN 3-486-02633-X (Deutsch Training – Hilfen für den Deutschunterricht)

Niemeyer, Wilhelm: Bremer Hilfen bei Lese-Rechtschreibschwächen (LRS). Band 1-3. Bochum: Winkler 1999. ISBN 3-924517-88-6

Band 1. Zu Praxis und Theorie des Bremer Förderkonzepts LRS – eine Orientierungshilfe. ISBN 3-924517-80-0

Band 2. Lehrerband mit diagnostischen Verfahren, didaktisch-methodischen Kommentaren und mündlichen Übungsaufgaben. ISBN 3-924517-92-4

Band 3. Schülerband mit Arbeitsmaterialien. ISBN 3-924517-76-2

Vellguth, Sita: Lernspiele Lesen 1.0. Computergestützte Legasthenie-Therapie. CD-ROM. München: CES 1999. ISBN 3-933651-02

Lauster, Ursula: Legastheniespiele 1. München: Georg Lentz. ISBN 3-88010-613-4

Lauster, Ursula: Legastheniespiele 2. München: Georg Lentz. ISBN 3-88010-614-2

Lauster, Ursula: Legastheniespiele 3. München: Georg Lentz. ISBN 3-88010-615-0

Findeisen, Uwe: Lesen lernen durch lauttreue Leseübungen. Leseschwäche, Leselernprozeß, Leseübungen. 3. durchges. Aufl. Bochum: Winkler 1995. ISBN 3-924517-52-2

Sennlaub, Gerhard: Seht zu: Texte zum Deutschunterricht. Lesen - Schreiben - Rechtschreiben - Legasthenie. Lichtenau: AOL Verlag 1995. ISBN 3-89111-356-0

Wissenschaftliche Untersuchungen

Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union 1998. ISBN 3-621-27271-2

Diese umfassende Darstellung über Wesen, Ursachen und Behandlung von Lese- und Schreibschwierigkeiten im deutschen Sprachraum gehört mittlerweile zu dem Standardwerken zum Thema Legasthenie. Zusätzlich zur fundierten Literaturanalyse werden die Ergebnisse eigener Untersuchungen vorgestellt. Umfangreiches Literaturverzeichnis 400 – 439.

Küspert, Petra: Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Recht Schreibens. Frankfurt/Main, Wien (u.a.): Lang 1998. ISBN 3-631-32529-0 (Europäische Hochschulschriften)

Landerl, Karin: Legasthenie in Deutsch und Englisch. Frankfurt/Main, Wien (u.a.): Lang 1996. ISBN 3-631-30303-3 (Europäische Hochschulschriften)

Die Autorin geht der Frage nach, ob Legasthenie von den Eigenarten des Schriftsystems abhängig ist, das erlernt werden soll. Im ersten Teil wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand in bezug auf Verursachung und Symptomatik der Legasthenie gegeben. Im zweiten Teil wird erstmals eine empirische Studie beschrieben, die die Lese- Schreib- und phonologischen Fähigkeiten von deutsch- und englischsprachigen legasthenen Kindern direkt miteinander vergleicht. Literaturverzeichnis mit zahlreichen Titeln aus dem englischsprachigen Raum 163 –176.

Walter, Jürgen: Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden. Göttingen (u.a.): Hogrefe 1996. ISBN 3-8017-0975-2

Der Schwerpunkt dieses Buches besteht darin, empirisch begründete Befunde, Orientierungen und praktisches Know-How in bezug auf die Effektivität verschiedener Interventionsformen im Bereich der Lese- und Rechtschreibförderung zu vermitteln.

Zeitschriften

Schulheft 91/1998: Legasthenie verstehen. Lese- Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen. Wien: Österreichischer Bundesverband Legasthenie 1998. ISBN 3-901655-11-5

Dieser Themenband beantwortet umfassend die Frage „Was sind Lese- und Rechtschreib-Rechen-Schwächen?“, „Wie kann man mit der Lese- und Rechtschreib-Rechen-Schwäche umgehen?“, „Wie kann geholfen werden?“ und „Wer kann helfen?“. Besonders hingewiesen sei auf die umfangreichen kommentierten Literaturhinweise und die zahlreichen Hinweise zu speziellen Förder- und Trainingsprogramme für die verschiedenen Altersgruppen.

Legastheniebetreuung in Österreich

Österreichischer Bundesverband Legasthenie (ÖBVL), Rosentalgasse 13/11, A-1140 Wien. Tel.: 01/9113277.

http://ourworld.compuserve.com/homepages/georg_klein
<http://legasthenie.org/>

Österreichischer Bundesverband Legasthenie, gemeinnütziger Verein, gegründet 1991 mit dem Ziel betroffene Schüler, ihren Eltern und ihren Lehrern durch Vorträge, Information und Fortbildung eine adäquate Förderung und Betreuung zu ermöglichen. In Selbsthilfegruppen für Eltern und Betreuerfortbildung werden Interessierte über die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse informiert. In der kostenlosen telefonischen Beratung können Eltern geeignete Betreuer für ihr Kind finden.

Kärntner Landesverband Legasthenie (KLL), Feldmarschall Conrad Platz 7, A-9020 Klagenfurt. Tel.: 0463/55660. Email: dyslexia@myself.com
<http://www.legasthenie.com>

Gibt die Zeitschrift „Austrian Legasthenie News. Dyslexia“ heraus

Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie (EÖDL)
<http://www.legasthenie.at>

Institut für angewandte Pädagogik (I.F.A.P.). C. v. Hötzendorfstr. 171, A-8010 Graz. Tel.: 0316/8124440. Fax: 0316/821445. E-Mail: office@ifap.com
<http://www.ifap.com>

Internetadressen

Legasthietrainer
<http://www.legasthenie.at/legasthietrainer>

Fernlehrgang zum diplomierten Legasthietrainer des EÖDL
<http://www.dyslexia.at>

AFS-Computertest
<http://www.dyslexiatest.com>

✉ Michaela Monschein ist freie Mitarbeiterin der „ide“, Dr. Arthur Lemisch Platz 1/2/6, A-9020 Klagenfurt; E-mail: michaela.monschein@uni-klu.ac.at

