



**MODELL ZUR
SCHULISCHEN FÖRDERUNG
VON KINDERN MIT LESE-
RECHTSCHREIB-SCHWÄCHE**

MODELL ZUR SCHULISCHEN FÖRDERUNG VON KINDERN MIT LESE-RECHTSCHREIB-SCHWÄCHE

Inhalt

Peter Seyfried	Schulisches Organisations- und Kooperationsmodell zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche
Erlass	Förderung und Beurteilung von Schüler(inne)n mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
Helmut Loidl	Das lilerliche Schreiben und Lesen oder Probleme mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche
Brigitte Loidl	Kinder lesen – Kinder schreiben Ein methodisch-didaktischer Leitfaden
Christian Schacherreiter	Schreibschwächen aus AHS-Perspektive
Karin Landerl	Richtlinien für die frühe Identifikation von Schwierigkeiten im Leseerwerb (1. Klasse)
Elfriede Schmidinger	Die Beurteilung der Leistungen legasthener Kinder
Anna Würleitner	Lernwerkstatt – "Legasthenie" – Sonderpädagogische Zentren
Pädagogisches Institut	Fortbildungsangebote zum Thema "Legasthenie" durch das Pädagogische Institut/APS

Schulisches Organisations- und Kooperationsmodell zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche

(DDr. Peter Seyfried)

1. Definition der Legasthenie

Eine Lese- Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie) wird in diesem pädagogisch orientierten Fördermodell als Beeinträchtigung beim Erlernen der Lese- und Rechtschreibfertigkeit umschrieben, wobei die Störung des Lernprozesses nicht durch eine spezifische Sinnesbehinderung oder durch eine allgemeine geistig-intellektuelle Behinderung erklärbar ist.

2. Ziele der Förderung

- Kinder, deren schriftsprachliche Lernfunktionen beeinträchtigt sind, sollen durch individuelle schulische Lern- und Förderangebote im Unterricht sowie in Einzelfällen durch zusätzliche pädagogische und therapeutische Angebote erfolgreichere Lernstrategien erwerben, sodass sie die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, entsprechend ihrer allgemeinen Leistungsfähigkeit, erwerben.
- Der (die) Klassenlehre(in) soll für den Unterricht legasthener Kinder und für die Umsetzung der methodisch-didaktischen Fördermaßnahmen in der Klasse Informationen, Beratung und Unterstützung erhalten.
- Die Eltern legasthener Kinder sollen durch den Aufbau eines schulischen Beratungs- und Förderangebotes mehr Verständnis und Einsicht in die Lernprozesse ihrer Kinder erhalten und über zielführende Lern- und Übungsmethoden informiert werden.

3. Leitlinien

Eine kritische Sichtung von Behandlungsmethoden zeigt, dass nur Förderprogramme, die konkret an der jeweiligen Lese- und Rechtschreibschwierigkeit eines Kindes ansetzen, sich als wirksam erwiesen haben.¹

Daraus lassen sich folgende Leitlinien für die Förderung aufzeigen:

- Das Problem der Lese-Rechtschreib-Schwäche ist primär dort zu lösen, wo es entsteht, nämlich in der Schule, im Klassenunterricht, mittels individualisierender und differenzierender unterrichtlicher Maßnahmen.
- Der (die) Lehrer(in) ist der (die) Experte(in) für den Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens.
- Um die diagnostische und methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrer(innen) zu erhöhen, sind entsprechende Inhalte in die Aus- und Weiterbildung aufzunehmen.
- Die Individualisierung des Lese- und Rechtschreibunterrichts wird durch den geltenden Rahmenlehrplan, durch die Möglichkeiten des Förderunterrichts, durch die Erweiterung der Grundstufe I auf drei Lernjahre, durch Angebote des „offenen Lernens“ und die Einbeziehung von reformpädagogischen Ansätzen in den Regelunterricht weitgehend ermöglicht.

¹ Vergl. Landerl, K. (1998): Legasthenie - neue Erkenntnisse zur Symptomatik, Verursachung und Diagnose. Psychologie in Österreich, 3, 103 - 109

- Das regionale sonderpädagogische Zentrum des Bezirks bietet Lehrer(inne)n und Eltern darüberhinaus Hilfen bei der differenzierten Abklärung und Beratung in Bezug auf schriftsprachliche Störungen.

4. Organisationsmodell

Da der Erwerb der Lese- und Rechtschreibfertigkeit von einer Vielzahl organischer, psychischer und sozialer Bedingungen abhängt (vgl. „Probleme mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche“), kann eine Blockade bzw. Störung dieses individuellen Lernprozesses nicht durch einen eindimensionalen Ansatz erklärt bzw. behoben werden.

Ziel jeder Förderung muss es daher sein, mittels eines breitgefächerten individuellen Angebotes an unterrichtlichen Maßnahmen und wenn erforderlich auch durch heilpädagogische bzw. psychologisch-therapeutische Stützung den individuellen Lernprozess dort wieder zum Fließen zu bringen, wo er stagniert. Ausgehend von der Schul- und Klassenebene werden daher legasthenen Kindern, deren Lehrer(inne)n und Eltern differenzierte Hilfestellungen in diesem Organisationsmodell angeboten:

G r a f i k

Schulisches Kooperations- und Organisationsmodell

(bereits von Mag. Riebe bearbeitet)

Maßnahmen auf Schul- und Klassenebene

- Beobachtet die **Klassenlehrkraft**, die primär für die Steuerung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses ihrer Schüler(innen) die Verantwortung trägt, das Entstehen von Lernproblemen beim Schriftspracherwerb, so muss sie versuchen, frühzeitig durch individuelle Angebote und Differenzierungsmaßnahmen das Auftreten massiverer Lernblockaden zu verhindern (vgl. „Didaktik des Lesens und Schreibens“). Sie wird, dem Lernstand des Kindes entsprechend, zusätzliche Unterrichtsangebote machen, individuelle Hausübungen geben, durch Elternberatung auf die Möglichkeiten eines gezielten häuslichen Übens hinweisen und in Elternabenden über das methodisch-didaktische Konzept ihres Unterrichts informieren.

Die Beobachtung im Unterricht und im Bedarfsfall individuelle und klassenbezogene Screening-Verfahren, wie sie auch in der Initiative des BMUK „Verlässliche Grundschule“ vorgesehen sind, sollen rechtzeitig präventive Maßnahmen ermöglichen.

- Die **Leiter(innen)** stehen dem (den) Klassenlehrer(innen) unterstützend zur Seite, indem sie
 - im Rahmen pädagogischer Konferenzen die interne Fortbildung zu diesem Thema durchführen,
 - im Kollegium verstärkt gegenseitige Unterstützung durch den Austausch von Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur anregen,
 - zu Teamteaching, kollegialer Beratung und integrativem Förderunterricht motivieren,
 - dafür sorgen, dass externe Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Schriftspracherwerb“ über das Pädagogische Institut besucht und alle Lehrer(innen) der Schule über aktuelle Entwicklungen informiert werden.

Dadurch ist eine gegenseitige Unterstützung und flexible Reaktion auf Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich in der Unterrichts- und Lernsituation selbst möglich. Präventive Maßnahmen können so rechtzeitig durch Nützung aller an der Schule existierenden Ressourcen vor dem Auftreten der gefürchteten Begleitsymptomatik zum Einsatz kommen.

An der Schnittstelle zu weiterführenden Schulen bzw. bei einem Schulwechsel kann der (die) Klassenlehrer(in) mit Zustimmung der Eltern den (die) Deutschlehrer(in) an der neuen Schule über die durchgeführten Fördermaßnahmen informieren und, solange es erforderlich ist, für Beratung zur Verfügung stehen.

Maßnahmen auf regionaler Ebene Beratungszentrum am sonderpädagogischen Zentrum (SPZ)

Führen die getroffenen Maßnahmen nicht zum erhofften Erfolg, soll das bisherige Förderkonzept überprüft werden. Manifestieren sich dabei längerfristige und umfassendere Lernschwierigkeiten, steht der Klassenlehrkraft und den betroffenen Eltern am regionalen SPZ ein Beratungszentrum zur differenzierten Abklärung und Förderplanung zur Verfügung.

Der (die) zuständige **Bezirksschulinspektor(in)** organisiert am SPZ ein Helfer- und Beraterteam, bestehend aus dem (der) SPZ-Leiter(in), den mobilen Lehrer(inne)n, Lehrer(inne)n mit speziellen Ausbildungen, bereits tätigen Förderlehrer(inne)n für legasthene Kinder und dem (der) zuständigen Schulpsychologen(in).

Die Aufgaben dieses Teams sind:

- Differenzierte Abklärung und Lernplanung in Bezug auf die schriftsprachlichen Störungen.
- Beratung von Klassenlehrer(inne)n und Kollegien über weiterführende pädagogische Maßnahmen und Entwicklung von Förderkonzepten.
- Durchführung von Helferkonferenzen für Lehrer(innen) und Eltern
- Einrichtung einer Lernwerkstatt zur Demonstration von Unterrichtsmitteln und Lernhilfen.
- In Einzelfällen die Begleitung (coaching) der projektierten Fördermaßnahmen durch entsprechend qualifizierte und ausgebildete **Förderlehrer(innen)**. Die Unterstützung und Förderung soll jedoch nicht isoliert, ausschließlich auf das Kind zentriert stattfinden, sondern durch Beratung und Zusammenarbeit aller am Lernprozess Beteiligten ergänzt werden.
- Die **Schulpsycholog(inn)en** verstehen sich im Team des sonderpädagogischen Zentrums als Experten für Lernprozesse, psychologische Beratung und Therapie. Aus Sicht der Schulpsychologie ist es wesentlich, dass die pädagogische Kompetenz und die pädagogische Diagnose und Förderung in der Hand des (der) Lehrers (in) bleibt. Die schulpsychologischen Hilfestellungen zielen primär auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, des familiären und schulischen Kontextes, der Lerntechnik, der Motivation und der Begleitsymptomatik u.a. Die Schulpsycholog(inn)en moderieren Helferkonferenzen, bieten Mediation bei Lehrer- Eltern-Gesprächen sowie Einzel- und Gruppensupervision für Lehrer(innen) und speziell für die Förderlehrer(innen) an. Zur Vertiefung der Beratungskompetenz des SPZ-Teams bietet sich eine enge Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie an. Bei besonders komplexen und schweren Fällen kann die Zusammenarbeit mit den **Betreuungslehrer(inne)n** für sinnesbehinderte Kinder hilfreich sein, außerdem wird in Absprache mit dem (der) Schularzt(-ärztin) den Eltern die Kontaktnahme mit der **neurologisch-linguistischen Ambulanz** (in Vorbereitung) am Krankenhaus der Barmherzigen Brüder oder anderen klinischen Spezialisten empfohlen.

„Unterricht kann heilen, wenn er die Kinder von ihren falschen Angewohnheiten, Missverständnissen, Ängsten und Minderwertigkeitsgefühlen im Schriftspracherwerb befreit und ihnen bessere und erfolgreichere Wege aufzeigt.“²

² Möckel, A. (1997): Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Schulisches Organisations- und Kooperationsmodell zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche

(Zusammenfassung)

Ressourcen/Hilfestellungen beim Auftreten von Lernstörungen im Verlauf des Lese-Rechtschreib-Lernprozesses.



Die **Klassenlehrkraft** individualisiert und differenziert die Lerninhalte dem aktuellen Lernstand und individuellen Lerntempo des Kindes entsprechend. Sie berät die Eltern zur häuslichen Übungssituation.



Unterstützung erfährt sie dabei sowohl von der Schulleitung als auch den Kolleg(inn)en hinsichtlich Austausch zusätzlicher Arbeitsmaterialien, einer individuellen Handhabung der Leistungsbeurteilung, differenzierter Hausübungsangebote und Screening-Verfahren, um die Leistungsfortschritte zu begleiten.



Wenn die Lernblockaden länger andauern bzw. ein komplexeres Störungsbild vorliegt, wendet sich die Klassenlehrkraft an das **Sonderpädagogische Zentrum**. Dort entwickelt ein Helferteam mit ihr ein Förderkonzept. Der (Die) **Förderlehrer(in)** begleitet dieses Projekt an der Schule durch Coaching der Klassenlehrkraft bzw. in Einzelfällen durch ein individuelles Förderangebot für das Kind und dessen Eltern.



Bei besonders komplexen und schweren Fällen in Verbindung mit hyperkinetischen und psychosomatischen Symptomen sowie zentralen Hör- und visuellen Verarbeitungsstörungen wird den Eltern in Zusammenarbeit mit dem Schularzt die **neurologisch-linguistische Ambulanz** des Krankenhauses der Barmherzigen Brüder zur medizinischen Diagnose und weiteren Förderung empfohlen.

**Motto: Legasthenie vermeiden –
statt therapieren.**

(H. Prem)

Literatur

- Aust-Claus, E. /
Hammer, P.M. (1999):
Das A-D-S-Buch. Osterbrink, Ratinger
- Barth, K. (1999):
Lernschwächen früh erkennen. München, Reinhardt
- Betz, D. / Breuninger, H. (1992²):
Teufelskreis Lernstörungen. Beltz, Weinheim
- Brügelmann, H. (1983):
Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz, Faude
- Brügelmann, H. (Hrg. 1998):
Kinder lernen anders. Libelle, Lenggenwil
- Gasteiger-Klicpera, C. /
Klicpera, B. (1995):
Psychologie der Lese- und Rechtschreib-
schwierigkeiten. Beltz, Weinheim
- Grissemann, H. (1996):
Von der Legasthenie zum gestörten Schriftsprache-
erwerb. Bern, Huber
- Grissemann, H. (1998):
Diagnostik nach der Diagnose. Bern, Huber
- Klasen, E. (1999³):
Legasthenie – umschrieben, Lese-Rechtschreib-
störung. Klagenfurt, KLL
- Landerl, K. (1998):
Legasthenie – neue Erkenntnisse zur Symptomatik,
Verursachung und Diagnose. Psychologie in Öster-
reich, 3, 103-109
- Möckel, A. (1997):
Lese-Rechtschreibschwäche als didaktisches
Problem. Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Österreichischer Bundesver-
band Legasthenie (1998):
Legasthenie verstehen. Wien, Schulheft
- Sassenroth, M. (1998³):
Schriftspracherwerb. Haupt, Bern
- Walter, J. (1996):
Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche.
Hogrefe, Göttingen

Förderung und Beurteilung von Schüler(inne)n mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens

Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die Entfaltung der Persönlichkeit, die sprachliche Verständigung, den Erwerb von Wissen und Können, die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen sowie für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Eine grundlegende Vermittlung von Sprach- und Sprechfertigkeiten sowie eine gewissenhafte Sprachpflege gehören daher zu den Hauptaufgaben der Schule. Insbesondere die Grundschule muss dafür Sorge tragen, dass sich möglichst alle Kinder die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben aneignen. Unbeschadet der hohen Bedeutung sicherer Rechtschreibkenntnisse darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass technische Kommunikationsmittel zunehmend in der Lage sind, diesbezügliche Störungen oder Schwächen teilweise auszugleichen.

Bei einer nicht geringen Zahl von Schüler(inne)n ist der Schulerfolg durch besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben beeinträchtigt. Davon sind insbesondere Schüler(innen) der Grundschule, aber auch Schüler(innen) aller anderen Schularten betroffen. Als Lese-Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie) wird eine eindeutige Beeinträchtigung beim Erlernen der Lese-Rechtschreibfertigkeit bezeichnet, wobei die Störung des Lernprozesses nicht allein durch das Entwicklungsalter, eine spezifische Sinnesbehinderung oder generell durch eine geistig-intellektuelle Beeinträchtigung erklärbar ist.

Der Landesschulrat für Oberösterreich sieht zur schulischen Förderung von Legasthenikern ein Stufenmodell vor. Dieses Stufenmodell und die zur Umsetzung notwendigen Basisinformationen sind in dieser Pädagogischen Reihe zur Legasthenie ausgeführt.

Diesem entsprechend ist die Klassen- bzw. Fachlehrperson verpflichtet eine entsprechende Individualisierung des Unterrichts vorzunehmen und alle Möglichkeiten des Förderunterrichts auszuschöpfen. Um dies kompetent tun zu können, müssen die zur Verfügung stehenden Beratungsmöglichkeiten genutzt werden. Wenn es im Einzelfall notwendig ist, sind die zusätzlichen Fördermaßnahmen am SPZ zur Förderung miteinzubeziehen.

Um den Erfolg der Fördermaßnahmen nicht zu beeinträchtigen, muss auch die Leistungsfeststellung und –beurteilung auf das individuelle Förderkonzept abgestimmt werden. Im Beitrag „Die Beurteilung der Leistungen legasthener Kinder“ in dieser Päd. Reihe zur Legasthenie werden die maximalen Entscheidungsfreiräume für die pädagogische Gestaltung der Beurteilung aufgezeigt. Diese sind abgestimmt auf die jeweilige Lernentwicklung des (der) Schülers(in) auszunützen.

Ziel aller Fördermaßnahmen ist, dass diese Kinder und Jugendlichen trotz ihrer Beeinträchtigung beim Erlernen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten eine ihrer Gesamtbegabung angemessene Schullaufbahn erfolgreich bewältigen können. In diesem Zusammenhang erfordern die jeweiligen Nahtstellen im Schulsystem (Ende 4. und 8.

Schulstufe) eine besonders sorgfältige Schulbahnberatung. Nach der 4. Schulstufe ist es wichtig, dass das in der Grundschule begonnene Förderkonzept auf der 5. Schulstufe (Hauptschule oder AHS) entsprechend weitergeführt wird. Nach der 8. Schulstufe sollten solche weiterführende Schullaufbahnen durch Beratung angeregt werden, die die individuellen Stärken, aber auch noch vorhandene Schwächen berücksichtigt. Dem kommen die in der österreichischen Schulorganisation gegebenen vielfältigen Schultypen in der Sekundarstufe II, die unterschiedlichen Begabungsprofilen entsprechen, entgegen.

(B1 - 86/1 - 2000 - Schmidinger)

Das liderliche Schreiben und Lesen oder Probleme mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche!

Helmut Loidl

Die Diskussion des Problems der Lese-Rechtschreib-Schwäche kehrt mit einer erstaunlichen Regelmäßigkeit in den schulischen Alltag zurück. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Auslöser der jetzigen Diskussion ist einerseits die Auseinandersetzung mit der „Neuen Rechtschreibung“, andererseits die Diskussion um eine verlässliche Grundschule, die oftmals die „Recht“schreibung als leicht messbare Variable in den Vordergrund schulischer Evaluation stellt, ohne auf kindliche Entwicklung, Lernvoraussetzungen und sozio-kulturelle Faktoren Rücksicht zu nehmen.

Wenn noch der alte Geheimrat Goethe mit stolz geschwellter Brust von sich sagen konnte: „Ein Wort schreibe ich mit dreierlei Orthografie und was die Unarten alle sein mögen, deren ich mir recht bewusst bin...“ so ist dies für einen sechsjährigen Schüler einer ersten Klasse Volksschule oftmals nicht ohne entsprechende Verweise aus der Welt der Erwachsenen erlaubt.

Wenn auch Dr. Niederhauser von der Universität Bern³ feststellt, dass die Bedeutung der Rechtschreibung allgemein überschätzt wird, „*denn korrekt geschriebener Unsinn bleibt Unsinn*“, so stellt er auch fest, dass die Gesellschaft von der Schule erwartet, dass die Kinder die Rechtschreibung erlernen, gleichgültig, welche individuellen Schwierigkeiten und Probleme dies erschweren oder manchmal nahezu unmöglich machen.

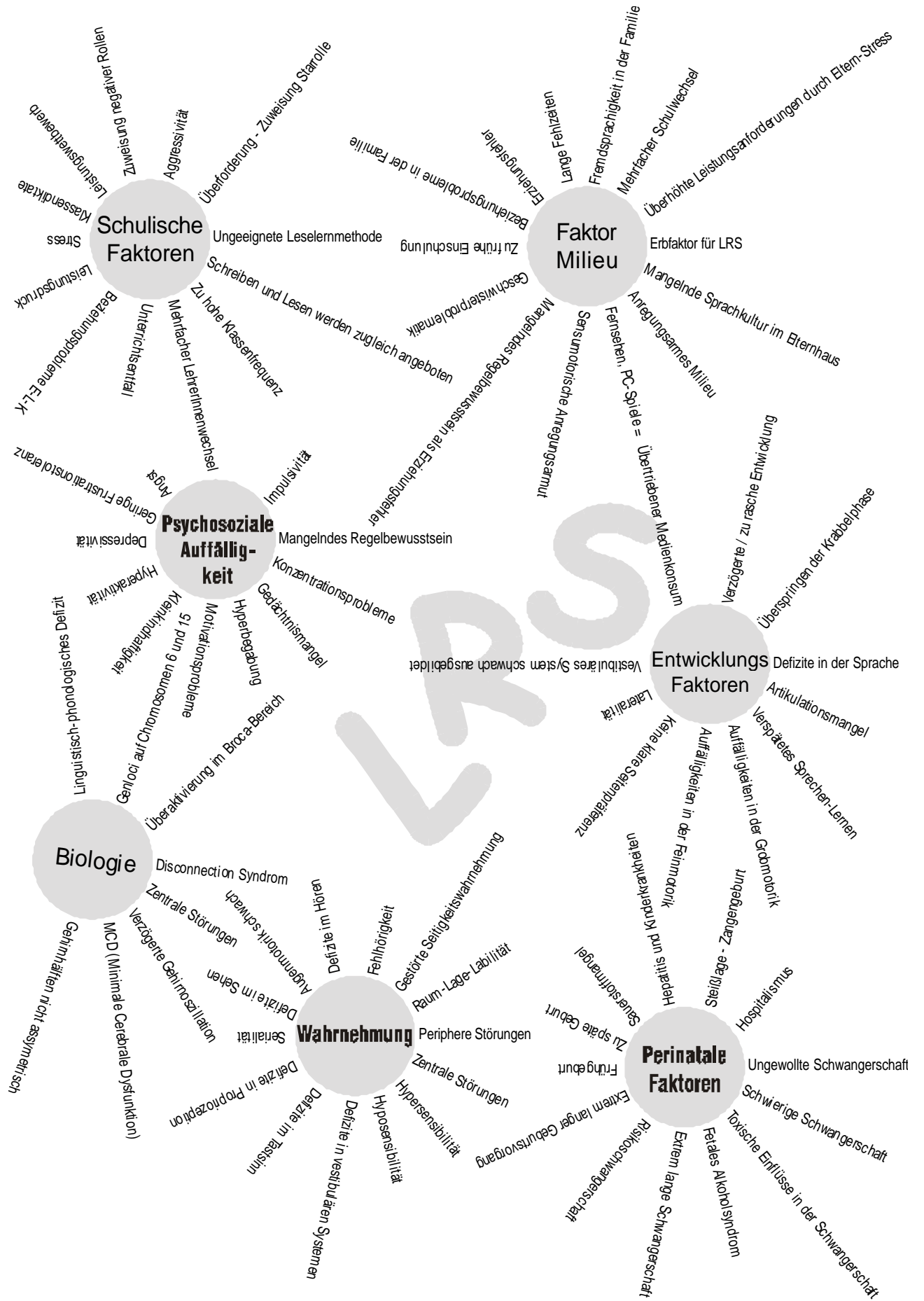
HR Dr. Johannes Riedl zitiert beim Symposium Legasthenie Bert Brecht: „*Wenn der Denkende den Sturm überwand, überwand er ihn, weil er ihn kannte.*“ Diese Aussage verpflichtet uns Lehrer(innen) zu einer Auseinandersetzung mit der Problematik, denn wir werden LRS-schwache Kinder nicht über Nacht zu perfekten Rechtschreibern machen. Wir haben aber die Verpflichtung, unser schulisches Angebot so aufzubereiten, dass wir unseren Kindern die besten Lernvoraussetzungen bieten können – das muss von einer verlässlichen Grundschule erwartet werden können. Daher lade ich Sie ein, sich dem „Sturm“ zu stellen und sich auf eine Auseinandersetzung mit den gängigen Erklärungsansätzen zum Thema Legasthenie oder Lese-Rechtschreib-Schwäche (ich verwende ab nun das Kürzel LRS) einzulassen.

Grundsätzlich stellt Sommer-Stumpfenhorst⁴ bereits 1992 Folgendes fest:

1. Es gibt keine organische, psychische oder soziale Bedingung, die in jedem Fall zu LRS führt.
2. Es gibt keine Bedingung, die als einzige zu LRS führt.
3. Es gibt mehr Jungen als Mädchen, die LSR entwickeln.
4. LRS entwickeln alle Kinder in allen Kulturen mit Schriftsprache.

³ Vgl.: Dr. J. Niederhauser, Uni. Bern, <http://www.mso.ch/rechtschreibung/>

⁴ Sommer-Stumpfenhorst;N: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden: Frankfurt/m 1992



Auf Grund dieser Analyse habe ich für Sie ein „vernetztes Bild“ gezeichnet, das die Bedingungen für LRS aufzeigt und als entwicklungshemmendes Netzwerk darstellt. Die gebotene Kürze dieses Artikels macht es mir nicht möglich, mich auf eine breite Analyse der Knoten dieses Netzes einzulassen, ich werde aber versuchen, die wichtigsten Punkte kurz darzustellen:

Schulische Faktoren:

Seit Luhmann Mitte der 80er Jahre seine systemtheoretischen Überlegungen veröffentlicht hat wissen wir, dass Lernen ein Prozess ist, der im Gehirn eines jeden einzelnen Kindes passiert und vom pädagogischen Handeln der Lehrer(innen) gefördert oder auch behindert werden kann.⁵ Sehr wichtig ist ferner der Hinweis von Dr. Edith Klasen, die feststellt, dass es sehr oft die Sekundärphänomene (Herabsetzung des Selbstwertgefühles, gelernte Hilflosigkeit, ...) sind, die sich auf das Lernen hemmender auswirken als die LRS selbst.⁶ Zwei Faktoren scheinen aber besonders wichtig zu sein: Dr. Johannes Pögl⁷ weist wie eine Reihe anderer Autoren darauf hin, dass oft ungeeignete Leselernmethoden Ursache für LRS sind. Er macht darauf aufmerksam, dass Lesen und Schreiben getrennte Prozesse sind und besonders darauf geachtet werden muss, Lesen und Schreiben nicht in einen zeitlichen Lernzusammenhang zu bringen, sondern beides getrennt zu unterrichten. Damit thematisiert er den Faktor Zeit. Die neue Eingangsstufe würde es ermöglichen, der Langsamkeit⁸ und der Einschränkung des Wortangebotes, die für erfolgreiches Erlernen der Kulturtechniken sehr wichtig sind,⁹ entsprechend Raum zu geben. Ein Eingehen auf das individuelle Lerntempo der Kinder würde auch den Faktor Stress - einen der Hauptfaktoren für LRS - beachten. Stress verhindert erfolgreiches Speichern und Abrufen von bereits gelernten Inhalten und macht sehr oft ein erfolgreiches Erlernen der Kulturtechniken unmöglich.¹⁰ Ein stabiles sicheres Lernklima in der Klasse, ein verlässliches Werte- und Regelsystem erleichtert das Lernen wesentlich – aus diesem Grunde sind auch die beliebten wöchentlichen Diktate, die zum Erlernen der Rechtschreibung absolut nichts beitragen können, dringend zu überdenken!

Faktor Milieu:

Dieser Faktor kann keinesfalls als alleinige Ursachenbegründung verwendet werden. Ich warne davor, sich auf Erbfaktoren, mangelnde Sprachkultur, Erziehungsfehler etc. zu beschränken und ausschließlich die Eltern für Probleme mit LRS verantwortlich zu machen. Die europäische Diskussion um „Underachievement (Kinder aus sozialen Randgruppen haben u.A. geringere Lernchancen)“¹¹ zeigt deutlich, dass dieser Ansatzpunkt weder den Kindern höhere Lernchancen gibt, noch in irgend einer Form zur Lösung des LRS Problems beiträgt. LRS Probleme haben immer ein Netz von Ursachen, von denen manche im schulischen Bereich gelöst werden können. Auf die Stärken der Kinder aufzubauen ermöglicht es, Defizite, die durch das Milieu begründet sind, zu kompensieren. Damit verweise ich auf die Bedeutung der Ganzheitlichkeit im Lernen.¹²

⁵ Vgl: Luhmann, N: Sozialisation und Erziehung; In: Rotthaus, W: Erziehung und Therapie in systemischer Sicht: Dortmund 1990b und

Dietel, B; Kassel, H: Diagnostik und Teilleistungsstörungen. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 44 (1993) 5, S 297-316

⁶ Dr. Edith Klasen beim Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

⁷ Dr.Johannes Pögl beim Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

⁸ Vgl. Claxton, G: Der Takt des Denkens, Über die Vorteile der Langsamkeit, Ullstein, 1998

⁹ Vgl. Hiltrud Prem: eine vergnügte Ballonfahrt ins Leseland, Grafenstein, München, 1994

¹⁰ Vgl. Schick,K: NLP & Rechtschreibtherapie, Junfermann, 1995 und Stokes, G; Whiteside, D: One Brain, VAK, Freiburg, 1995.

¹¹ Vgl: Caul, L; McWilliams, S.: Working with Underachievers in Schools, Stranmills College, Belfast, 1998

¹² Vgl: Zizelsperger, H: Ganzheitliches Lernen, beltz, Weinheim, 1995

Entwicklungsfaktoren sowie **perinatale Faktoren** werden für die LRS immer bedeutsamer. Die Kenntnis der pränatalen Phase, der Geburt und der frühkindlichen Entwicklung ermöglicht oft Ansätze, die rasch zu neuen Einsichten und in der Folge zum Erfolg führen. Als besonders kontraproduktiv für eine förderliche Entwicklung stellt sich der gesellschaftliche Wandel hin zur Informationsgesellschaft heraus. Eine positive Sprachentwicklung ist Voraussetzung für das erfolgreiche Erlernen von Lesen und Schreiben. Gerade diese ist durch immer größere Bewegungsarmut¹³ der Kinder gefährdet. Wiederum wird eine ganzheitliche Sicht wichtig. Gerade im Turnunterricht fallen LRS Kinder durch Schwierigkeiten in der Bewegungskoordination (z.B. Hopselauf) und im Beherrschen des Gleichgewichts auf. Ein förderliches Angebot in Bewegungslandschaften wäre hier das richtige Angebot.

Psychosoziale Auffälligkeiten sind sehr oft für LRS verantwortlich. Hyperaktive, verhaltensoriginelle Kinder mit hoher Impulsivität werden kaum in der Lage sein, Rechtschreibung, die auf Konzentration und hohes Regelbewusstsein abzielt, erfolgreich anzuwenden.¹⁴ Hier hilft der Einsatz von zusätzlichen Übungsstunden, in denen Rechtschreibung geübt wird, kaum. Angebote aus der Psychomotorik, ein gesicherter schulischer Rahmen, der auch diesen Kindern Geborgenheit und Sicherheit vermitteln will und ein Therapieangebot von außen (Schulpsychologie, Jugendwohlfahrt etc.) sind für diesen Bereich sinnvolle Angebote.

Biologisch gesehen gibt es interessante Gemeinsamkeiten der Kinder mit LRS. Ich möchte aber noch einmal auf die Feststellungen von Sommer-Stumpfenhorst verweisen und darauf aufmerksam machen, dass auch die biologischen Bedingungen nicht reversibel sind. So stellt z.B. Fred Warnke eindeutig fest, dass alle Kinder mit LRS eine verzögerte Gehirnoszillation aufweisen, aber nicht alle Kinder mit einer verzögerten Oszillation haben eine LRS!¹⁵

Dr. Johannes Fellingner und Dr. Daniel Holzinger¹⁶ stellen aber eindeutig fest, dass LRS-Kinder Kinder mit Widersprüchlichkeiten sind. Ihr modularer Sprachaufbau und die Phonologie sind gestört, oftmals treten Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen als zusätzliche Syndrome auf. Auch Dr. Karin Landerl verweist auf empirische Befunde, dass Schwierigkeiten beim Lesen- und/oder Rechtschreibenlernen häufig ein linguistisch-phonologisches Defizit zugrunde liegt.¹⁷ Zu klären ist daher, ob es sich um Störungen im zentralen visuellen oder akustischen Bereich¹⁸ handelt, oder ob das Defizit durch „explizite Instruktionen der Entsprechung zwischen Sprache und Schrift“¹⁹ behoben werden kann.

Schließlich ist es noch das weite Feld der **Wahrnehmung und der Teilleistungsschwächen**, das für die Beurteilung und die Therapie von LRS bedeutsam ist. Während man früher die Legasthenie auf Defizite in der Seitigkeit und Wahrnehmungsrichtung einschränkte, betrachtet man heute einen wesentlich breiteren Bereich, wobei die Hauptaspekte auf der akustischen Figur-grunddifferenzierung, der akustischen Differenzierung, der optischen Figur-Grunddifferenzierung und der Intermodalität²⁰ liegen. Bei aller Bedeutung, welche die Analyse der Teilleistungsschwächen für eine erfolgreiche Arbeit mit LRS Kindern hat, sei auf Dr.

¹³ Stokes, G; Whiteside D.: a.a.o. Seite 25 ff

¹⁴ Kleinmann, K: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern, borgmann, Dortmund 1999 Seite 239 ff

¹⁵ Wanke, F: Der Takt des Gehirns; VAK, Freiburg 1995

¹⁶ Dr. Fellingner, J; Dr. Holzinger, D: beim Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

¹⁷ Dr. Landerl, K: Handout zum Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

¹⁸ Vgl. K. Warnke: Was Hänschen nicht hört ElternRatgeber Lese-Rechtschreib-Schwäche VAK, Freiburg 1992

¹⁹ Dr. Landerl, K: Handout zum Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

²⁰ Vgl. Biebl, M: beim Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

Michael Merl verwiesen, der an den Beginn seiner Betrachtungen beim Symposium Legasthenie Karl Kraus stellt: „Zu den häufigsten Krankheiten zählt die Diagnose!“ Er fordert zu beachten, was in den Köpfen passiert, wenn „Legasthenie“ diagnostiziert wird! Sehr oft entsteht das Problem erst als Folge dieser oftmals schlecht abgesicherten Diagnose. Deshalb ist nicht nur die Einbindung aller Betroffenen zu fordern, es geht auch darum, zu klären, welche Maßnahmen es nach der Diagnose geben kann und wie das Ergebnis evaluiert wird.²¹

Was kann die Lösung sein? So wie LRS kein eindimensionaler Faktor ist, genau so wenig kann ein eindimensionaler Lösungsansatz auf dem „esotherischen Supermarkt“²² oder auf methodisch didaktischem Weg sein. Ein breites Beobachtungsverfahren führt zu einem vernetzen Bild über die Problematik des LRS-Kindes. Ausgehend von dieser Beobachtung erfolgt die Bewertung der Einflüsse. Davon ausgehend kann ein Funktionstraining und ein Lese- und/oder Schreibtraining nach einem exakt zu erstellenden Förderplan²³ beginnen. Das Gelingen jeglicher Intervention hängt aber immer von der Bereitschaft des Kindes ab, sich im Lese- und Rechtschreibverhalten verändern zu wollen. Die alleinige Tatsache, dass Schule oder Elternhaus Anstoß an der LRS eines Kindes nehmen, wird keinesfalls Veränderungen und damit auch keinen Erfolg bringen.

²¹ Cgl. Merl, M: beim Symposium Legasthenie, Linz, 5.-6.3.99

²² Zangerle, H: ein Kindliches Lernproblem auf dem esotherischen Supermarkt: Mythos Legasthenie in Legasthenie verstehen, schulheft 91/1998, Wien, 1998

²³ Sehr gute Praxisumsetzungen finden Sie in:

Kleinmann K: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS Kindern – Ein Leitfaden für die Praxis, borgmann, Dortmund 1999 und

Grisseemann, H: Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Verl. Hans Huber

Grisseemann, H: Förderdiagnostik und Lernstörungen, Verl. Hans Huber

KINDER LESEN - KINDER SCHREIBEN

Ein methodisch-didaktischer Leitfaden

Brigitte Loidl

Lesen und Rechtschreiben sind neben dem Sprechen, dem Verfassen von Texten und der Sprachbetrachtung Teilbereiche des Deutschunterrichtes. Alle diese Teilbereiche stehen in engem Zusammenhang und sind nicht isoliert voneinander zu sehen.

Die Sprachentwicklung ist so wie alles Lernen abhängig von Entwicklungsphasen. Kinder kommen mit großen Altersdifferenzen zur Schule, befinden sich auf völlig verschiedenen Ebenen der Sprachentwicklung und bewegen sich in unterschiedlichen sozio-kulturellen Umgebungen. Pädagogisch und didaktisch sinnvoller Lese- und Rechtschreibunterricht verlangt daher größtmögliche Individualisierung und innere Differenzierung.

Die neue Eingangsphase erlaubt es, beim aktuellen Lernstand jedes einzelnen Kindes anzuknüpfen und dem individuellen Lerntempo besser gerecht zu werden.

Lernen bedeutet die Einbettung von Lerninhalten in schon vorhandene Strukturen. Das heißt, Lernen folgt nicht den Strukturen des Lernstoffes, sondern vor allem jenen Strukturen, die das Kind bereits im Vor-Schulalter gebildet hat. Außerdem ist zu beachten, dass Lernen dann besser gelingt, wenn Kinder von den Lerninhalten emotional angesprochen werden. Diese Tatsachen verlangen nach einer flexiblen, offenen Gestaltung des Unterrichts, nach vielfältigen Methoden und zielorientierten didaktischen Strukturen.

Prozess des Lesen - Lernens

Max Nietzsche: "Kinder sind keine Fässer, die man füllt, sondern Feuer, die man anzündet....."

Diese Worte gelten vor allem auch im Zusammenhang mit dem Erstlese- und Erstschreibunterricht. Er nimmt in der Bedeutungsskala der Kinder einen ganz besonderen Stellenwert ein. Die Motivation, mit der die Kinder in die Schule kommen, gilt es zu erhalten.

Der Aufbau einer möglichst hohen Lesemotivation ist Voraussetzung für jeden erfolgreichen Leseunterricht. Kinder müssen vor allem, auch durch didaktisch aufbereitete und gestaltete Vorlesesituationen, die Erfahrung machen, dass Lesen etwas Aufregendes, Spannendes ist, dass Lesen Spaß macht, dass man durch Lesen Antworten auf viele Fragen erhalten kann, dass man in neue Welten eintauchen kann. Kinder zum Lesen verlocken heißt aber auch, sie von Beginn an mit Büchern und Gedichten vertraut zu machen, ihnen die Erfahrung zu vermitteln: "Ich habe ein ganzes Buch gelesen".

Bevor dies möglich ist, sollte den Kindern ein abwechslungsreicher Erstleseunterricht angeboten werden.

Einige Tipps dazu:

Leseunterricht beginnt nicht mit der Arbeit an Buchstabe und Wort, sondern in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen:

- * Die Körpermotorik gehört geschult. Übungen im grob- und im feinmotorischen Bereich sowie psychomotorische Übungen müssen in ausreichender Fülle angeboten werden. Bewegungslandschaften können hier entsprechende Akzente setzen.
- * Der vestibuläre Bereich ist von großer Bedeutung. Die Kinder sollen mit geschlossenen Augen rückwärts gehen und ihren Körper im Gleichgewicht halten können.
- * Das Beherrschen serieller motorischer Bewegungsabläufe ist notwendig. Dazu muss ebenfalls ein reiches Bewegungsangebot vorhanden sein.
- * Die Augenmotorik muss trainiert werden. Augengymnastische Übungen spielen im Erstleseunterricht eine bedeutende Rolle.
- * Im Bereich der auditiven Wahrnehmung lernen Kinder das Richtungs-Hören, Tonhöhen und Lautstärken, Geräusche und Laute zu unterscheiden.
- * Im Bereich der visuellen Wahrnehmung lernen Kinder an konkreten Beispielen in der Natur, im Klassenzimmer, im Schulhaus, ... zu beobachten, zu entdecken und zu differenzieren.
- * Der taktile Wahrnehmungsbereich kann mit Hilfe einer Tastbox geschult bzw. sensibilisiert werden.

Sind diese basalen Voraussetzungen bei Kindern nicht vorhanden, so ist Lesen-Lernen oft äußerst mühsam und belastend. Um die Lesemotivation zu erhalten bzw. zu erhöhen, sollte man auch bei älteren Kindern immer wieder auf entsprechende grundlegende Übungen zurückgreifen.

Der eigentliche Leselernprozess muss nun die Arbeit mit Wortbildern und Bildwörtern sowie die Laut-Buchstaben-Beziehung und die Buchstabe-Laut-Beziehung beinhalten. Die Erarbeitung der Buchstaben sollte so individuell wie möglich erfolgen. Als Ausgangspunkt könnte der Vorname des Kindes dienen. Die Buchstaben werden mittels Lautanalyse erarbeitet und in anderem Wortmaterial optisch und akustisch wieder erkannt, z.B. in Namen von Mitschüler(inne)n, auf Wortkarten, die sich an den Gegenständen im Klassenzimmer befinden, an mitgebrachten Lieblingsgegenständen Dieses Wortmaterial entspricht der konkreten Lebensumwelt der Kinder. Jedes Kind ist in der Lage, sich daraus seinen individuellen Lesewortschatz aufzubauen. Begleitend dazu ist es aber unbedingt notwendig, besonders auf eine korrekte und genaue Sprache Wert zu legen. Nur so kann eine entsprechende Laut-Buchstaben-Beziehung aufgebaut werden, die auch die Grundlage für alle notwendigen Lautanalyse-Übungen darstellt. Um Laute für die Kinder auch sichtbar zu machen, empfiehlt sich die Arbeit vor dem Spiegel. Er sollte als Lernstation in die tägliche Unterrichtsarbeit eingebaut werden.

Das zusammenlautende Lesen sollte nicht nur an sinnvollem Wortmaterial sondern auch an Pseudowörtern geübt werden. Als hilfreich erweisen sich dabei Lesekrokodil, Leseturm,

Lesezug Bedeutsam ist, dass Wortbilder verlässlich aus dem Gedächtnis abgerufen werden können.

Als mögliche Übungen dafür bieten sich an:

- * Dreidimensionales Erarbeiten von Buchstaben und Wörtern mit Hilfe von Plastilin, Ton, Knetmasse, usw.
- * Hervorheben von häufig wiederkehrenden Signal- und Buchstabengruppen durch Farbe
- * Verknüpfung von Bild und Wort (Wort-Bild-Karten, Bildwörter, ...)
- * Übungen mit dem Lesefenster oder mit der Leseschablone
- * Blitzlese-Übungen.

Sind die bisher erwähnten Grundlagen entsprechend gefestigt, kann daran gedacht werden, die Leseflüssigkeit der Kinder zu erhöhen. Kurze lustige Gedichte und attraktive Kinderbücher mit ansprechenden Bildern, großer Schrift und wenigen, gelegentlich wiederkehrenden Textstellen (Erik Carle: Mal mir einen Stern) tragen dazu bei, die Lesemotivation und Lesefreude der Kinder zu erhöhen.

Trotzdem kann das Erlesen längerer oder schwierigerer Texte mühevoll sein. Um ein Absinken der Motivation zu verhindern, sollte dem Kind der Text zuerst langsam und deutlich vorgelesen werden. So erschließt sich dem Kind der Sinnzusammenhang. Es soll dabei auch die Gelegenheit haben mitzulesen. Erst in einem zweiten Schritt soll das Kind, gegebenenfalls mit Hilfestellung, den nun schon bekannten Text selbst erlesen. Beim Erhöhen der Leseflüssigkeit ist auch besonders darauf zu achten, dass die Kinder sich einen dem Sinn entsprechenden Sprachrhythmus erarbeiten. Das ist bedeutsam für gute Betonung und bessere Verständlichkeit. Gleichzeitig ist es auch eine wichtige Vorbereitung zum Schreiben von Texten und zum sinn-vollen Rechtschreiben.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Lesen und Schreiben getrennte Prozesse sind. Kinder mit "LRS-Problemen" sollten regulatives Schreiben und Rechtschreiben erst dann angeboten bekommen, wenn die Grundlagen des Lesens gefestigt sind. Erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit für den jeweils ablaufenden Prozess sind so besser gesichert.

Prozess des Schreiben lernens:

Parallel zum Leselernprozess sollten die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich schriftlich in Form freier und spontaner Zeichnungen und Malereien in Verbindung mit phonetisch geschriebenen Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen zu äußern. Diese Texte der Kinder sind nicht zu korrigieren, sie sollten viel mehr als erste Form einer schriftlichen Mitteilung wertgeschätzt werden.

So können wiederum die unterschiedlichen, persönlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder und der eigene Wortschatz mit einfließen. Außerdem sind diese schriftlichen Mitteilungen Gradmesser dafür, in welcher Schreibphase sich ein Kind befindet. Auch der Fortschritt der Entwicklung der Schreibmotorik ist daraus ersichtlich.

Normalerweise sind Kinder der ersten Klasse in der Lage, Laut-Buchstaben-Beziehungen herzustellen, phonetisch zu schreiben, die Schreibrichtung einzuhalten und in Zeilen zu schreiben. Einzelne Kinder benötigen jedoch mehr Zeit zur Entwicklung dieser Leistungen. Zu beachten ist, dass es erst dann sinnvoll ist, auf Schreibrichtigkeit von Wortbildern zu achten, wenn diese Vorbedingungen erfüllt sind.

Im Rahmen freier Arbeitsphasen bieten sich viele Möglichkeiten, eventuell auftretende Entwicklungsrückstände zu beheben und besondere Begabungen zu fördern.

Grundlage der Buchstabenerarbeitung muss eine klar gefestigte Laut-Buchstabe- und Buchstabe-Laut-Beziehung sein. Hier kommt der Lautanalyse eine besondere Bedeutung zu. Kinder mit LRS-Schwierigkeiten können sehr oft Anlaut-Inlaut-Endlaut nicht deutlich hören oder voneinander unterscheiden. Deshalb muss man visuellen und motorischen Rechtschreibstrategien eine besondere Bedeutung zumessen. Sie können hier kompensatorische Arbeit leisten.

Als Beispiele seien hier erwähnt:

- * Buchstabenturnen,
- * Körperschrift,
- * Handzeichen-Fingersprache,
- * Lauttafeln zum Stecken,
- * Fühlbuchstaben,
- * Buchstaben-Tasten im Tastkasten,
- * Buchstabengeschichten,
- * Buchstabenposter,
- * Buchstabentheater,
- * Bastelarbeiten mit Buchstaben,
- * Buchstaben ausnähen,
- * Buchstaben formen usw.

Durch ständiges Üben und Wiederholen auf multisensorische Art und Weise sollen Wortbilder im Langzeitspeicher abgesichert werden. Solche Übungen können sein:

- * Wörter mit geschlossenen Augen buchstabieren: von vorne nach hinten und von hinten nach vorne
- * Dosenwörter
- * Reimpaare finden
- * Signalgruppen erkennen,
- * Wortfamilien erforschen,
- * Wortlisten erstellen,
- * Merkwortposter an visuell günstigen Orten im Klassenraum befestigen,
- * Arbeit mit dem Wörterbuch ...

Aus diesem Wortmaterial entsteht ein minimaler Grundwortschatz, der in einer persönlichen Rechtschreibkartei des Kindes fest gehalten wird. Diese Kartei umfasst alle Wörter, die das Kind schon richtig schreiben kann. In regelmäßigen Abständen werden diese Wörter wiederholt und in Sätzen angewendet. Dieser persönliche Grundwortschatz eines jeden Kindes erweitert sich von Jahr zu Jahr. Am Ende der vierten Klasse Volksschule soll er dem an der Schule bzw. von der Lehrperson festgelegten minimalen Grundwortschatz entsprechen. Dieser wird sowohl den Eltern als auch den Kindern von Anfang an mitgeteilt. Es ist günstig, die Schulen, die die Kinder nach der Grundschule besuchen, über diesen schulspezifischen Grundwortschatz zu informieren. Besonders wichtig wäre dies auch bei Kindern mit LRS, vor allem dann, wenn sie diesen Grundwortschatz bis zum Ende der vierten Schulstufe nicht ausreichend beherrschen.

Je klarer und eindeutiger die Schrift ist, um so leichter können in der Regel Wörter visualisiert werden. Eine verfrühte Einführung einer gebundenen Schrift kann deshalb zu zusätzlichen Schwierigkeiten bei LRS-Kindern führen.

Verstöße gegen die Schreibrichtigkeit dürfen nicht als Katastrophe hingestellt werden. Fehler stellen vielmehr eine neue Lernquelle dar. Es ist daher durchaus legitim, nach Fehlerkategorien zu korrigieren bzw. verbessern zu lassen (siehe auch "Die Beurteilung des legasthenen Kindes"). So wird die Konzentration des Kindes auf ein Rechtschreibproblem gerichtet. Dabei kann ab der Grundstufe II der gezielte Aufbau von Regelwissen zur Fehlerrückmeldung beitragen.

Über alle einzelnen Schritte den Lese- und Schreibprozess betreffend sollten die Eltern von Anfang an ausreichend informiert und eingebunden werden. So können Elternhaus und Schule gemeinsam dazu beitragen, den Kindern Lust und Motivation am Lesen und Schreiben zu erhalten.

SCHREIBSCHWÄCHEN AUS AHS-PERSPEKTIVE

Dr.Christian Schacherreiter

Die AHS hat nach wie vor den primären gesetzlichen Auftrag, Schülerinnen und Schüler, die über die erforderliche Motivation und Begabung verfügen, zur Hochschulreife zu führen. Studierfähigkeit beruht zu einem erheblichen Teil auf einer gut entwickelten Lese- und Schreibfähigkeit. Die richtige Rechtschreibung ist zwar in diesem Kontext nicht der einzige und nicht einmal der wichtigste Teilbereich, dennoch ist sie unentbehrlich. Der Sprachwissenschaftler Hans Glinz brachte die Situation recht anschaulich auf den Punkt: „Rechtschreibung ist nicht wichtig, aber man muss sie können.“ Von Maturant(inn)en und erst recht von Akademiker(inne)n erwartet die Gesellschaft immer noch, dass sie die Rechtschreibung im Wesentlichen beherrschen. Die Korrekturprogramme in den neuen Textmedien erleichtern zwar die Rechtschreibung, machen aber die individuelle Kompetenz des Anwenders nicht völlig überflüssig. Daher ist es wohl kaum denkbar, gravierende orthografische Probleme oder gar generelle Schreib- und Leseschwächen zur legasthenen „Krankheit“ zu erklären, aufgrund welcher AHS-Schüler(innen) von wesentlichen Lernzielen des gymnasialen Deutschunterrichts befreit werden.

Sprachliche Begabung und Rechtschreibschwächen

Allerdings wäre es eine verhängnisvolle Fehleinschätzung, ein Kind allein aufgrund von Rechtschreibschwächen als sprachlich unbegabt zu bezeichnen. Sprachliche Begabung hat weitaus mehr Facetten als die Orthografie und diese Facetten sind unbedingt zu berücksichtigen, wenn die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern Gegenstand der Leistungsbeurteilung werden.

Tatsächlich kommt es insbesondere in der Unterstufe gelegentlich vor, dass Schüler (innen) noch relativ viele Rechtschreibfehler machen, obwohl ihre Texte durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche sprachliche Begabung erkennen lassen. Woran erkennt man sprachliche Begabung? Man erkennt sie nicht an der Schreibrichtigkeit, sondern daran, dass

- * der Satzbau grammatikalisch richtig ist,
- * kaum wortgrammatikalische Fehler gemacht werden,
- * der gedankliche Aufbau der Texte logisch und der Inhalt (besonders im Fall fiktionaler Texte) originell ist,
- * die Wortwahl angemessen und abwechslungsreich ist,
- * vorgegebene Kommunikationssituationen berücksichtigt werden.

Gewiss ist zu bedenken, dass die Aneignung richtiger Rechtschreibung auch für viele AHS-Schüler(innen) ein langer und mühevoller Lernprozess ist. Alters- und entwicklungsbedingte Schwächen sind daher nicht nur von HS-, sondern auch von AHS-Lehrer(inne)n zu berücksichtigen. Vereinfachend gesagt: Eine Deutschlehrerin, die die inhaltlich und stilistisch akzeptable Schularbeit einer Schülerin der zweiten Klasse mit Nicht genügend beurteilt, weil diese sechs Rechtschreibfehler gemacht hat, handelt ganz einfach falsch. Spätestens am Ende der 9.Schulstufe sollte das Bildungsziel „Rechtschreibung“ im Hinblick auf den Grundwortschatz im Wesentlichen erreicht sein.

Manchmal gelingt es Schüler(inne)n, die mit Ausnahme der Orthografie keine sprachlichen Probleme haben und auch in anderen Unterrichtsfächern gute Leistungen erbringen, im dafür üblichen Alter nicht, ihre schwache Rechtschreibleistung zu verbessern. Meist erkennt man diese spezielle „Behinderung“ daran, dass die Schüler(innen) völlig unbegreifliche Schreibfehler machen, dass sie zum Beispiel Buchstaben weglassen oder umstellen (zB „baglen“ statt „balgen“), dass sie falsche Buchstaben verwenden („dehen“ statt

„gehen“), dass sich in einer Fehlerkategorie (z.B. Dehnungen, Großschreibung von Nomen) die Fehler auffällig häufen. In solchen Fällen liegt wahrscheinlich eine legasthen bedingte Beeinträchtigung vor. Ihr kann und soll mit angemessener Geduld und den nötigen Hilfestellungen begegnet werden.

Was sind geeignete Hilfestellungen?

Deutschlehrer(innen) können nur in den Bereichen fördern und helfen, für die sie aufgrund ihrer fachlichen und didaktischen Aus- und Fortbildung befähigt worden sind. Sie können für schreibschwache Schüler(innen) Zusatzübungen anbieten, das individuelle Lerntempo und den individuellen Lernfortschritt berücksichtigen und durch Ermutigung positive psychologische Signale setzen.

Schlechte Rechtschreibung und Deutschnote

Um Eltern und Schülern die Angst vor den Konsequenzen schwacher Rechtschreibleistungen zu nehmen, soll ausdrücklich betont werden, dass schlechte Rechtschreibung allein kein Grund ist, im Fach Deutsch mit „Nicht genügend“ beurteilt zu werden. Erstens setzt sich, wie oben ausgeführt, die Qualität schriftlicher Leistungen aus mehreren Aspekten zusammen und zweitens bilden im Fach Deutsch auch mündliche Leistungen (zB Referate, Gesprächskompetenz, mündliche Wiedergabe von Erlerntem, Diskussionsverhalten) einen gewichtigen Teil der Leistungsbeurteilung.

Eines ist aber aufgrund des Bildungsauftrags der AHS nicht möglich: Eine grundlegende Schreib- oder sogar Leseschwäche zur legasthenen Beeinträchtigung zu erklären und auf der Grundlage dieser begrifflichen Zuordnung deren Tolerierung zu verlangen.

Schreiben lernt man nur durch schreiben

Es wird vielleicht auch zu wenig ehrlich ausgesprochen, dass man sprachlich richtiges und stilistisch angemessenes Schreiben weder durch Projekte erlernt noch durch Gruppenarbeiten, weder durch das Internet noch durch gruppenspezifische Spiele. Schreiben lernt man durch nichts anderes als durch schreiben, möglichst oft und möglichst genau. Die angemessene Unterrichtsmethode ist eine kritische Schreibpädagogik nach dem einfachen, aber wirkungsvollen Schema: a) Die Schüler(innen) schreiben Texte nach sinnvollen Vorgaben – b) Die Lehrer(innen) geben aufgrund nachvollziehbarer Überlegungen eine brauchbare Rückmeldung, wobei die Kritik so formuliert werden soll, dass nicht Entmutigung die Folge ist – c) Schüler(innen) überarbeiten ihre Texte.

Das mag nicht immer lustig sein (weder für die Schüler(innen) noch für die Lehrer(innen)), zielführend ist es allemal. Spaß macht meistens erst das Können, das Lernen eher selten. Solch trockene Wahrheiten sind im gegenwärtigen Bildungsdiskurs nicht sonderlich populär. Trotzdem (oder gerade deshalb) dürfen wir sie nicht verschweigen.

Schreibunterricht – immer wieder Thema der Lehrer(innen)fortbildung

Die Arbeitsgemeinschaft der Germanist(inn)en an AHS in OÖ macht das Thema Schreiben regelmäßig zum Thema von Fortbildungsveranstaltungen. Methoden des Schreibunterrichts, Fragen der Beurteilung und der sinnvollen Rückmeldung werden ebenso berücksichtigt wie Informationen über neues Lehr- und Lernmaterial, angefangen vom einfachen Übungsblatt bis zur CD-ROM. Im Zuge der Umstellung auf die neue Rechtschreibung wurden einige Veranstaltungen abgehalten; im November des Jahres 1999 fand ein Seminar zur Schreibdidaktik statt, das stark überbucht war. Die Wiederholung und Weiterführung im Schuljahr 2000/2001 ist also schon jetzt programmiert.

Richtlinien für die frühe Identifikation von Schwierigkeiten im Leseerwerb (1. Klasse)

Dr. Karin Landerl

Vorbemerkung:

Die nachfolgenden Richtlinien dienen Klassenlehrer(inne)n dazu, individuell für ihre Schüler(innen) kurze Leseaufgaben zusammenzustellen, die helfen, Kinder mit auffälligen Schwierigkeiten beim Leseerwerb möglichst früh zu identifizieren, sodass rechtzeitig unterstützende Maßnahmen eingeleitet werden können.

Die Leseaufgaben sollten gegen Ende der 1. oder zu Beginn der 2. Schulstufe durchgeführt werden. Die Aufgaben dienen nicht der umfassenden Lesediagnostik, sondern ausschließlich der Identifikation von Kindern, bei denen möglicherweise eine Lese-Rechtschreib-Schwäche vorliegt. Für Kinder, die bei diesem Screening auffällig schlecht abschneiden, sollte eine weitere Abklärung (z.B. durch den zuständigen Förderlehrer) in die Wege geleitet werden.

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

1) Wenn bereits alle Buchstabe-Lautzuordnungen eingeführt wurden, so ist zu empfehlen, den Lesetest des "Salzburger Lese- und Rechtschreibtests" (Landerl, Wimmer & Moser, 1997) durchzuführen. Dieses Verfahren ist umfassend standardisiert und erlaubt daher eine gute Einschätzung der Leseleistung eines Kindes.

Es sollten zumindest die Subtests "Häufige Wörter" und "Wortunähnliche Pseudowörter" durchgeführt werden, ggf. auch der "kurze Text".

Als auffällig sind Leseleistungen einzustufen, die deutlich unter Prozentrang 10 liegen (genauere Erklärung im Handbuch des SLRT)

Die Subtests können auch ohne weiteres in einen anderen Schrifttyp (Schreibschrift, Schuldruckschrift) übertragen werden, wenn die im SLRT verwendete "normale" Druckschrift den Kindern nicht vertraut ist.

Wenn ein Kind offenkundig noch nicht alle Buchstabe-Lautzuordnungen beherrscht, sollte zusätzlich die Buchstabentafel präsentiert werden (letzte Seite im Handbuch), um abzuklären, welche Zuordnungen noch einmal trainiert und gefestigt werden müssen. Zeitdauer: im Schnitt 3-5 Minuten pro Kind, bei schwachen Lesern bis zu 15min.

2) Wenn noch nicht alle Buchstabe-Lautzuordnungen eingeführt

wurden, so kann von der Klassenlehrerin (vom Klassenlehrer) in relativ kurzer Zeit ein entsprechendes Screeningverfahren erstellt werden.

Bis zum Ende der ersten Schulstufe sollen zwei Lesetechniken bereits einigermaßen entwickelt sein:

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

Wenn es bei diesen beiden basalen Lesetechniken bereits Schwierigkeiten gibt, dann sind Schwierigkeiten beim sinnerfassenden Lesen die logische Folge.

2.1. Wie kann ich selbst für meine Klasse geeignete Leseaufgaben erstellen?

2.1.1. Bekannte Wörter:

Wählen Sie aus den bisher im Unterricht eingesetzten Lesematerialien 12 Wörter aus, die den Kindern gut vertraut sind. Schreiben Sie diese Wörter in normaler Leserichtung, durch Beistriche getrennt (je nach Bedarf auf zwei oder drei Zeilen aufgeteilt), auf ein DIN A4 oder DIN A5-Blatt. Verwenden Sie die den Schülern am besten vertraute Schrift in normaler Schriftgröße.

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

2.1.2. Unbekannte Pseudowörter

Wie gut Kinder das lautierede Lesen beherrschen, erhebt man am effizientesten anhand von sog. Pseudowörtern, das sind erfundene, aber aussprechbare Buchstabenabfolgen. Konstruieren Sie aus jenen Buchstaben, die Ihren Schülern bereits bekannt sein sollten, 12 Pseudowörter nach folgenden Kriterien:

K=Konsonant

V=Vokal

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

2 Pseudowörter: KVKV (z.B. Saumo, Geira, Leuge),

2 Pseudowörter: KVKVK (z.B. Klesal, brems, Troget),

der letzte Konsonant sollte kein –r sein,

2 Pseudowörter: KVKVKK (z.B. Plagind, Frogast, stamolg),

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

2 Pseudowörter: KVKVK (z.B. Glewisan, Pfomalit, speranuk),

der letzte Konsonant sollte kein –r sein.

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

Schreiben Sie diese 12 Pseudowörter in genau dieser Reihenfolge (ansteigender Schwierigkeitsgrad) in der Schrift, die Ihren Schülern am besten vertraut ist, in normaler Leserichtung, aufgeteilt auf zwei bis drei Zeilen, auf ein DIN A4 oder DIN A5 Blatt.

2.1.3. Buchstabentafel:

Schreiben Sie alle Buchstaben, die Sie bereits unterrichtet haben, in der den Schülern am besten vertrauten Schrift auf ein DIN A4 Blatt, in der oberen Hälfte die Großbuchstaben, in der unteren die Kleinbuchstaben. Ordnen Sie die Buchstaben zufällig an, also weder alphabetisch noch in der Reihenfolge, wie sie unterrichtet wurden.

2.1.4. Protokoll:

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

2.2. Durchführung

Die Leseaufgaben sollten mit jedem Schüler einzeln durchgeführt werden. Dazu sollte eine möglichst ruhige Umgebung (ev. die Lesecke in der Klasse oder ein Arbeitstisch, der vor der Klassentür platziert wird) aufgesucht werden. Die anderen Schüler sollten nicht zuhören können (schließlich sollen sie die Wörter und Pseudowörter später selbst lesen).

Bereiten Sie eine Stoppuhr, einen Bleistift und nach Möglichkeit einen Kassettenrekorder vor. Es empfiehlt sich, die Lesungen der Kinder aufzunehmen, dann kann man sie im Anschluss an die Testdurchführung noch einmal anhören oder vielleicht auch Kolleg(inn)en vorspielen, wenn es Unsicherheiten bei der Fehleranalyse und Interpretation gibt.

Bitten Sie den Schüler, die bekannten Wörter so genau und so flüssig wie möglich vorzulesen. Notieren Sie alle Lesefehler und stoppen Sie die Lesezeit.

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

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

Wenn offenkundig ist, dass ein Kind noch nicht alle bisher unterrichteten Buchstabe-Lautbeziehungen beherrscht, dann bitten Sie es, die Buchstaben auf der Buchstabentafel zu benennen. Notieren Sie alle Falschantworten.

Zeitdauer: 3-5min pro Kind, bei schwachen Lesern bis zu 15min.

2.3. Auswertung:

Bei den "bekannten Wörtern" zählt jedes falsch gelesene Wort als 1 Fehler. Wenn ein Kind also keines der Wörter korrekt lesen könnte, hätte es 12 Fehler.

Gleiches gilt für die "unbekannten Pseudowörter", allerdings sollten Sie hier bei bestimmten Lauten eher tolerant vorgehen. In unserem Dialekt werden "harte" Konsonanten (p, t, k) oft wie "weiche" (b, d, g) ausgesprochen (der "Turm" wird auch bei schöner Aussprache schnell zum "Durm"). Demgemäß ist bei den Pseudowörtern das Verwechseln von "harten" und "weichen" Lauten nicht als Fehler zu werten. Auch ob die Selbstlaute lang oder kurz ausgesprochen werden, ist für die Korrektheit der Lesung nicht von Bedeutung. Die Frage ist v.A., ob das Kind in der Lage ist, die einzelnen Laute eines Pseudowortes korrekt zu identifizieren und zusammenzulauten. Wenn also nur die Buchstaben hintereinander benannt werden, so zählt das als Fehler.

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

2.4. Interpretation:

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

(1) Das Kind kann die Buchstaben nicht korrekt identifizieren

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

Förderhinweis: Mehr Lautschulung, Einführung von Lautgebärden für die Buchstabe-Lautzuordnungen, die Schwierigkeiten bereiten (z.B. Dummer-Smoch & Hackethal, 1993; Krenn & Kowarik, 1988)

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

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

Förderhinweis: Das lautierende Lesen sollte an einfachem Lesematerial noch einmal ganz von vorne eingeführt werden. Als Fördermaterial empfehlen sich z.B. die "Lauttreuen Leseübungen" von Findeisen, Melenk & Schillo (1988) oder der "Kieler Leseaufbau" von Dummer-Smoch & Hackethal (1993)

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

Gerade in den frühen Phasen des Leseerwerbs gibt es große Unterschiede im Lesetempo. Bei manchen Kindern ist aber, wenn man sie genau beobachtet, offensichtlich, dass ihnen das Lesen noch extrem große Mühe bereitet.

Was als auffällig hohe Lesezeit zu werten ist, ist wahrscheinlich von Klasse zu Klasse recht unterschiedlich. Eine genauere Abklärung sollte auf alle Fälle erfolgen, wenn die Lesezeit bei einem der beiden Leseaufgaben (12 bekannte Wörter und 12 unbekannte Pseudowörter) über 90s liegt.

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

2.5. Schreiben

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

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

Erklären Sie Ihren Schülern am besten zuerst, dass Sie etwas ausprobieren möchten, das die Kinder bisher möglicherweise noch nicht gemacht haben (nämlich freies Schreiben nach Diktat). Sie sollten genau zuhören und dann versuchen, die "Zauberwörter" so zu schreiben, wie sie sie hören. Geben Sie während der eigentlichen Durchführung keine Hilfestellung, außer dass sie ggf. das zu schreibende Pseudowort wiederholen (wichtig: nie nur Wortteile vorgeben, sondern immer das ganze Wort). Wenn Schüler fragen "Wie schreibt man...?", dann antworten Sie: "Schreibe es so, wie Du glaubst, dass es gehört."

Sie können die Schreibaufgabe mit der ganzen Klasse durchführen, wobei natürlich darauf zu achten ist, dass die Kinder möglichst nicht voneinander abschreiben. Mit jenen Kindern, die auffällig viele Fehler gemacht haben, oder die einzelne Pseudowörter gar nicht geschrieben haben, sollte die Aufgabe unbedingt in einer Einzelsituation noch einmal durchgeführt werden – vielleicht haben sie die Pseudowörter in der Klassensituation nur nicht deutlich verstanden. Wenn das Verschriftlichen der Pseudowörter aber auch in der Einzelsituation nicht gelingt, sollte eine genauere Abklärung in die Wege geleitet werden.

Bei der **Auswertung der Pseudowortschreibungen** sind wieder einige Dinge zu berücksichtigen. Zum Teil produzieren die Kinder sehr kreative Schreibungen, die aber nichts desto trotz lauttreu sind – und das ist unser wichtigstes Kriterium. Wenn Sie nicht sicher sind, ob eine Schreibung als korrekt zu werten ist, dann lesen Sie sie ganz langsam laut vor. Wenn das, was bei Ihrer Lesung herauskommt, so klingt, wie das diktierete Pseudowort, dann ist die Schreibung korrekt. Wie beim Pseudowortlesen ist das Verwechseln von "harten" und "weichen" Buchstaben grundsätzlich nicht als

Fehler zu werten. Auch Verwechslungen von "e" und "i" bzw. von "o" und "u" sollten tolerant, also nicht als Fehler gewertet werden. Diese Laute klingen oft sehr ähnlich, es passiert schnell einmal, dass man sie verwechselt – das ist aber kein Hinweis auf eine spezifische Schwäche.

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

Literatur

- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1993). *Handbuch zum Kieler Leseaufbau*. (3. Auflage). Kiel: Veris Verlag.
- Findeisen, U., Melenk, G. & Schillo, H. (1988). *Lauttreue Leseübungen Teil 1 & 2*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Krenn, R. & Kowarik, O. (1988). *Horchen - Zeigen - Lesen* (2. Auflage). Wien: Jugend & Volk.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT): Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe*. Bern: Verlag Hans Huber.

Die Beurteilung der Leistungen legasthener Kinder

Dr. Elfriede Schmidinger

"Legasthene Kinder befinden sich meist jahrelang in einem Teufelskreis, bei dem das (unverschuldete) schulische Versagen negative Reaktionen hervorruft. Diese zerstören das Selbstwertgefühl. Je mehr dieses beeinträchtigt wird, desto mehr kommt es zu weiterem Versagen."

*Edith Klasen, beim Symposium des Landesschulrates für OÖ, Pl d. Bd. und
des Landesverbandes Legasthenie OÖ im März 1999.*

Der von Edith Klasen beschriebene Teufelskreis wird in vielen Fällen u.a. durch die praktizierten Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung in Gang gebracht und aufrecht erhalten. Dies muss aber nicht so sein, da die schulrechtlichen Vorgaben Spielräume offen lassen, die eine individuelle Handhabung, die auch diesen Kindern gerecht wird, erlauben:

Die Art und Anzahl der Leistungsfeststellungen dürfen niemals Ursache einer individuellen Überforderung sein. Alle auf die Leistungsbeurteilung bezogenen Bestimmungen im SCHUG und in der VO-LB sind von diesem Geist getragen. Leistungsfeststellungen aller Formen sollen daher nur in der Anzahl durchgeführt werden, die unbedingt notwendig ist, um eine sachlich fundierte Beurteilung durchführen zu können. **Weniger ist auch in diesem Falle mehr!** Dies ist der Grund, warum die meisten Formen der Leistungsfeststellung in der Leistungsbeurteilungsverordnung zahlen- oder zeitmäßig beschränkt wurden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die - insbesondere bei legasthenen Kindern - für den Erwerb der (Recht)-Schreib- und Lesefähigkeiten und -fertigkeiten notwendigen mannigfaltigen und häufigen Übungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Leistungsfeststellungen, wenn sie didaktisch überlegt gestaltet werden, werden natürlich einen zusätzlichen Übungseffekt haben, das ist jedoch nicht ihre vordringliche Aufgabe!

Darüber hinaus verlangt das SCHUG ausdrücklich, dass sowohl bei der **Auswahl der Leistungsfeststellung** (Prüfungsform) als auch bei der **Beurteilung** körperliche Behinderungen, - 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. Das wöchentliche Diktat in der Grundschule als einzige Form, mit der die Rechtschreibleistung eines legasthenen Kindes überprüft wird, ist daher nicht im Sinne des SCHUG und der Verordnung zur Leistungsbeurteilung, und deshalb auch nicht erlaubt. Ebenso nicht intentionsgemäß sind "schriftliche Tests" in den Realiengegenständen der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule, in denen der Prüfungsstoff von den Schüler(inne)n selbst formuliert werden muss. Solche "Tests" sollten zumindest für legasthene Schüler(innen) so umgearbeitet werden, dass sie vor allem geschlossene Aufgaben enthalten, die von den Jugendlichen Auswahl-, Zuordnungs- oder Umordnungsleistungen, die auf die Ziele des Unterrichts bezogen sind, verlangen, aber keine (Recht)-Schreibleistung. Es muss auch darauf geachtet werden, dass mit "Realientests" in erster Linie nicht die Leseleistung, die bei Legasthenikern meist auch noch eingeschränkt ist, erfasst wird, sondern die Ziele des Realienunterrichts. Mit **mündlichen Prüfungen**, die ab der 5. Schulstufe eine erlaubte Form der Leistungsfeststellung sind, sollten **nur mündliche Leistungen**, also keine

Rechtschreibungen, überprüft werden, sodass legasthene Kinder auch ihre vielfältigen Stärken unter Beweis stellen können.

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? Empfindet man es als gerecht, wenn ein bewegungseingeschränktes Kind, das versucht, sich im Leibesübungsunterricht so gut es geht zu bewegen, mit demselben Maßstab gemessen wird wie die anderen Kinder? Wahrscheinlich nicht! Daher muss in diesem Fall auch entsprechend der VO-LB das **Bemühen** und der **Leistungswille** mitbewertet werden, sodass auch dieses Kind, die für seine Persönlichkeitsentwicklung so wichtigen Erfolgserlebnisse haben kann. Aus demselben Grund kann auch beim legasthenen Kind ein anderer Beurteilungsschlüssel bei der Beurteilung der Lese- und Rechtschreibleistungen angewandt werden.

Bedeutet dies, dass für ein legasthenes Kind die Lehrplanforderungen in den Teilbereichen Lesen und Rechtschreiben nicht gelten?

Soweit reicht die Toleranz nicht! Sie würde dem Kind auch nicht wirklich helfen. Es ist jedoch Aufgabe der Lehrkraft zu konkretisieren, was der unverzichtbare Kern der Lehrplanforderung ist, der jedenfalls entsprechend der Definition der Notenskala beherrscht werden muss, um die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes noch zu erfüllen. Das heißt, dass die Lehrperson festlegen muss, welche Wörter zum Beispiel den "begrenzten Wortschatz" ausmachen, der am Ende der Grundstufe I "gründlich geübt" zu sein hat und was es bedeutet, diesen "möglichst sicher zu beherrschen" (siehe Lehrplan der VS). Auch bei diesem Interpretationsvorgang hat die Lehrperson Möglichkeiten, sich an die Lernvoraussetzungen ihrer Schüler(innen) anzupassen, ohne den Bildungsauftrag der jeweiligen Schulart aufzugeben.

Weiters ist die **unterschiedliche Wertigkeit der verschiedenen Teilbereiche des Deutschunterrichtes** zu berücksichtigen. Nicht unbegründet wird die "Schreibrichtigkeit" als letzter fachlicher Aspekt für die Beurteilung von Schularbeiten in der VO-LB angeführt, um den anderen Kriterien (Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit) entsprechend mehr Gewicht zu geben.

Um nicht nur den Unterricht, sondern auch die **Beurteilung zu individualisieren**, eröffnen sich noch folgende legitime Spielräume:

*** *Wie viele Fehler werden gezählt?***

Es ist zu entscheiden, ob - wenn ein Wort falsch geschrieben ist - alle Abweichungen von der Normschreibung oder nur das falsche Wort einmal gezählt. Die unterschiedliche Form der "Fehlerzählung" bei verschiedenen Kindern kann als Differenzierungsmaßnahme eingesetzt werden.

*** *Was wird als identischer Rechtschreibfehler gewertet?***

Wenn dasselbe Wort wiederholt in einem Text falsch geschrieben wird, dabei als Kennzeichen eines noch zu wenig gespeicherten Wortbildes immer wieder anders, kann es nur einmal als falsch geschrieben oder jede "kreative" Neuschreibung als eigener Fehler gezählt werden. Eine weitere Möglichkeit ist, nur die verschiedenen Verstöße gegen dieselbe Regel als einen Fehler zu zählen, also in wie vielen Fehlerkategorien werden Fehler gemacht. Diese verschiedenen Vorgangsweisen

entsprechen verschiedenen Phasen des Schreibenlernens, können aber auch wieder als Differenzierungsmaßnahme herangezogen werden.

* **Wie werden Schularbeiten gestaltet?**

Es ist im jeweiligen Lehrplan festgelegt, dass im Unterrichtsgegenstand Deutsch (Lesen) ab der 4. Schulstufe Schularbeiten zu schreiben sind. Die VO-LB enthält dazu nicht wenige zusätzliche Detailbestimmungen. Man findet aber weder eine Normierung über den Inhalt, noch dass die Schularbeit alle Schüler(innen) zum selben Zeitpunkt schreiben müssen.

Dies bedeutet, dass es nicht immer ein Text sein muss, der geschrieben wird. In der Didaktik werden schon seit Jahren neue Aufgabenstellungen für die Schularbeiten gefordert, die auch Aufgaben enthalten können, in der die Rechtschreibung nicht überprüft wird und daher Legasthenikern entgegenkommen.

Es ist auch nicht normiert, dass die Schüler(innen) einer Klasse dieselben Aufgabenstellungen zu erhalten haben. In den Hauptschulen werden seit 15 Jahren den Schüler(inne)n, die verschiedenen Leistungsgruppen angehören, verschiedene Schularbeiten gegeben.

In allen heterogenen Klassen ist ein individualisierter Unterricht eine Notwendigkeit, ganz besonders, wenn sich ein Legastheniker in der Klasse befindet. Dies gilt für alle Schularten, auch für die allgemein bildenden höheren Schulen.

Individualisierung heißt u.a., den Lernenden unterschiedlich viel Zeit zur Bewältigung der Lernaufgaben zu geben. Wenn dies ernst genommen wird, muss auch der Zeitpunkt der Überprüfung individualisiert werden, d.h. die Schularbeit kann erst dann vom legasthenen Kind geschrieben werden, wenn es die Aufgaben bewältigt hat. Es erhält daher entweder andere Aufgaben, wenn alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt die Schularbeit schreiben oder es schreibt eine analog gestaltete zu einem späteren Zeitpunkt.

Viele Lehrer(innen) finden die herkömmliche Schularbeit nicht mehr als geeignete Form der Leistungsfeststellung. Diese greifen in der Grundschule zum Schulversuch "Reduzierung der Anzahl der Schularbeiten" oder legen in der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule schulautonom eine solche Reduzierung fest und ersetzen diese Form durch andere, die besser zu ihrem didaktischen Konzept passen.

* **Wozu sind Tests gut?**

Die VO-LB erlaubt - zwar sehr eingeschränkt - als eine Form der schriftlichen Überprüfungen den Einsatz von Tests. Es wird dabei nicht mehr zwischen Tests, die die Lehrer(innen) selbst erstellen - sogenannten informellen Tests - und zu kaufenden standardisierten Tests unterschieden. Die Einschränkungen beziehen sich auf die Unterrichtsgegenstände und auf das Zeitausmaß. In allen Unterrichtsgegenständen, in denen Schularbeiten geschrieben werden, also in Deutsch (Lesen) ab der 4. Schulstufe, dürfen sie **nicht** zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden.

Daher sind sie in Deutsch/Lesen (Schreiben) nur auf den ersten 3 Schulstufen erlaubt, wenn der Test nicht länger als 15 Minuten dauert.

Gerade für das Rechtschreiben und Lesen gibt es standardisierte Tests für fast alle Schulstufen der Pflichtschulzeit, die nicht nur ein quantitatives Ergebnis - also einen Prozentrang oder eine standardisierte Note - ergeben, sondern auch ein qualitatives, das die Diagnose zumindest der Fehlerschwerpunkte erlaubt und damit manchmal auch Hinweise auf die Fehlerursachen gibt. Solche Lesetests wurden gerade den Grundschulen in der Aktion des BMUK "Verlässliche Grundschule" angeboten. Sie dauern aber meist länger als die erlaubte Zeit, d.h. dass sie zwar wieder nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden dürfen, sehr wohl aber als

"Informationsfeststellung" auf allen Schulstufen, also zur Information der Lehrperson, welche Fortschritte das Kind gemacht hat und welche individuellen unterrichtlichen Maßnahmen zur Fortführung der Förderung nun sinnvoll sind. Standardisierte Tests sind daher auf Grund der jetzt geltenden Bestimmungen **kein** erlaubtes Beurteilungs-, aber ein oft sehr gutes Diagnoseinstrument, das hilft, einen effektiven Plan für die Förderung eines bestimmten Kindes zu erstellen.

* **Muss man benoten?**

Das SCHUG schreibt vor, dass die zur Beurteilung eingesetzten Leistungsfeststellungen benotet werden müssen. Diese Noten sind die Grundlage für die Noten in der Schulschreiben sowie im Jahreszeugnis.

Wer seinen Unterricht sehr individualisiert, stellt meist auch fest, dass für ihn die Ziffernnoten unbefriedigend sind, weil mit ihnen zu wenig Information gegeben werden kann.

Aus diesem Grund erlaubt das SCHUG in allen Volks- und Sonderschulen Schulversuche zur Leistungsbeurteilung in einer großen Zahl (§ 78 a (1)), in allen anderen Schularten bleibt die Schulversuchsmöglichkeit auf 5 % der Klassen beschränkt.

Für die Grundschule wurden in Oberösterreich folgende **Alternativen zur Leistungsbeurteilung** entwickelt und in großer Zahl erprobt:

- * Umfassende mündliche Information der Erziehungsberechtigten (schließt direkte Leistungsvorlage und Portfolio mit ein).
- * Verbale Beschreibung.
- * Ziffernbeurteilung mit verbalen Zusätzen auf der Grundstufe II (im Regelfall auf der Grundstufe I erlaubt mit Klassenforumsbeschluss).
- * Kombination von Ziffernbeurteilung und verbaler Beschreibung auf der Grundstufe II.
- * In den Integrationsklassen an Hauptschulen kann dieser Schulversuch bis zur 8. Schulstufe weitergeführt werden, wobei für das letzte Zeugnis nur die Alternative „Ziffernnoten mit verbalen Zusätzen“ zur Verfügung steht.

Für die Durchführung dieser Alternativen zur Leistungsbeurteilung enthalten die Projektbeschreibungen detaillierte Informationen (siehe Erlässe B1-7/1-99, Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule einschließlich der Volksschulklassen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Durchführungsrichtlinien zur sozialen Integration in der Hauptschule). Wichtig ist, dass die gewählte alternative Form bei **allen** Kindern einer Klasse verwendet wird und nicht nur beim legasthenen Kind. Dies würde wieder eine unerwünschte Diskriminierung bewirken.

* **Wie wird ein Legasthener in der Hauptschule in die Leistungsgruppen eingestuft?**

Bei der Einstufung in die Leistungsgruppen für den Deutschunterricht müssen die Leistungen in allen Teilbereichen des Deutschunterrichts berücksichtigt werden. Hat ein Kind nur in einem Teilbereich, wie Lesen oder Schreiben, Schwierigkeiten, kann dies eigentlich nicht zu einer Einstufung in das niedrigste Leistungsniveau führen. Bei der Einstufung eines legasthenen Kindes sollte auch die Gesamtpersönlichkeit des Kindes mit seinem speziellen Leistungsbild berücksichtigt werden.

*** Wie wird ein/e legasthene/r Schüler(in) in allen anderen Unterrichtsgegenständen beurteilt?**

Wie schon ausgeführt, muss bei der Auswahl der Leistungsfeststellungsform in allen Gegenständen berücksichtigt werden, dass mit der gewählten Form wirklich die Ziele des Unterrichtsgegenstandes und nicht (wieder) die Schreib- und Leseleistung des/r Schülers(in) erfasst wird. Es sollte aber auch die (heil)pädagogische Gesamtsituation, in der sich das Kind oder der Jugendliche gerade befindet, gesehen werden. Dies ist relativ einfach in der Grundschule, da sich die Klassenlehrperson ein umfassendes Bild vom Kind machen kann und die Unterrichts- und Beurteilungssituation dementsprechend in allen Gegenständen, die ja in der Grundschule auch nicht "streng voneinander getrennt" unterrichtet werden sollen, gestalten kann. In der Hauptschule und in den allgemein bildenden höheren Schulen ist dies auf Grund des Fachlehrersystems bedeutend schwieriger. Hier gehört es zu den Aufgaben des Klassenvorstandes und in der Hauptschule auch des Fachkoordinators, die pädagogische Arbeit für den Legastheniker in allen Unterrichtsgegenständen aufeinander abzustimmen. Dazu ist es notwendig, sich über die Lernentwicklung in den verschiedenen Gegenständen auszutauschen, eventuell zusätzliche Beratung für die Weiterführung der individuellen Lernpläne von den zur Verfügung stehenden Experte(inne)n einzuholen und entsprechende Maßnahmen (nicht nur) für die Beurteilung festzulegen.

Nützen wir diese Spielräume, so wird man damit der Lernentwicklung der legasthenen Schüler(innen) gerecht, so dass der von Edith Klasen beschriebene Teufelskreis nicht entsteht, weder beim Legastheniker noch bei einem anderen Kind!

LERNWERKSTATT - „Legasthenie“ - SONDERPÄDAGOGISCHE ZENTREN

Dr. Anna Würleitner

Die Lernwerkstatt

Die ersten Lernwerkstätten in Oberösterreich sind entstanden, weil engagierte Lehrer und Lehrerinnen das Bedürfnis hatten:

- * Unterrichtsmaterialien auszutauschen,
- * pädagogisch-didaktische Methoden zu diskutieren,
- * Eltern Lernhilfen anzubieten,
- * sich bei "Problemfällen" (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche, Verhaltensauffälligkeit) über erfolgreiche Vorgangsweisen zu informieren,
- * Wege zu entdecken, die dem spielerischen, persönlichkeitsorientierten, ganzheitlichen und selbstbestimmten Lernen entsprechen.

Lernwerkstätten enthalten didaktisch hochwertiges Material. Besucher von Lernwerkstätten haben die Möglichkeit, bereits vorhandene Materialien auf ihre Verwendbarkeit für bestimmte Zwecke zu überprüfen und Erfahrungen über den Einsatz auszutauschen. Lehrer(innen), die gerne ihre selbstentwickelten Materialien anderen zur Verfügung stellen, können sie in der Lernwerkstatt präsentieren.

Das Sonderpädagogische Zentrum

Parallel zur Entwicklung von Lernwerkstätten wurden im Zusammenhang mit der Umsetzung der Integration "Sonderpädagogische Zentren" installiert. Da es sich dabei um etwas völlig Neues im System Schule handelt, ist es möglich, die Zentren bedarfs- und kundenorientiert im Sinne systemischer Organisationsentwicklung entstehen zu lassen und immer wieder anzupassen.

Die zur Zeit definierten Aufgabenbereiche eines Sonderpädagogischen Zentrums sind:

- * Förderung und Vorbereitung der Integration an Volks- und Hauptschulen: Je nach Behinderungsart, den Möglichkeiten des jeweiligen Standortes und der Personalsituation ist das entsprechende Integrationsmodell zu wählen. Damit verbunden ist eine ständige Kommunikation mit den betroffenen Personen, damit die sich bietenden Chancen genutzt und Probleme rechtzeitig gelöst werden können.

- * Feststellen des sonderpädagogischen Förderbedarfs: Erstellen von Gutachten, die als Hilfe zur Bescheiderstellung herangezogen werden, Festlegen der Integrationsform in Absprache mit dem (der) Bezirksschulinspektor(in) sowie Unterstützung bei der Ausarbeitung von Förderplänen, die zur Unterstützung der Unterrichtsarbeit dienen.
- * Elternberatung: Den Eltern werden geeignete Schulformen vorgeschlagen, Therapieangebote im außerschulischen Bereich vermittelt und Hilfen beim Schulwechsel angeboten.
- * Lehrerberatung: Für die Lehrer werden Fortbildungsangebote organisiert, Hospitationsmöglichkeiten angeboten, Materialbörsen geschaffen und Aussprachemöglichkeiten eröffnet.
- * Abhalten von sonderpädagogischen Konferenzen: In regelmäßigen Besprechungen soll dafür gesorgt werden, dass die sonderpädagogischen Dienste gezielt und koordiniert angeboten werden, sodass ein optimaler Einsatz der Ressourcen gewährleistet ist.
- * Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie z.B. Schulpsychologie, Jugendwohlfahrt, Frühfördereinrichtungen und Heilpädagogischen Kindergärten.
- * Lehrerfortbildung im sonderpädagogischen Bereich: Fortbildungsveranstaltungen werden zur stetigen Verbesserung der sonderpädagogischen Fachkompetenz, aber auch für einen fachspezifischen Erfahrungsaustausch angeboten.
- * Mitwirkung bei der wissenschaftlichen Evaluation.

Im Laufe der achtjährigen Entwicklungsarbeit kristallisiert sich aber immer deutlicher heraus:

Sonderpädagogische Zentren sollten sich zu pädagogischen Zentren - Förderzentren - entwickeln, zu Kompetenzzentren für Kinder mit speziellen Bedürfnissen:

- * Förderdiagnostische Dienste werden immer häufiger im Vorfeld von Behinderung angefragt.
- * Interdisziplinäre Zusammenarbeit wird als Notwendigkeit anerkannt und von Eltern und Lehrer(inne)n gefordert.
- * Spezialisierungen von SPZ-Mitarbeiter(inne)n im Sinne von Hilfe und Beratung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (seien es "legasthene" Kinder, Kinder mit Spezialbegabungen usw.) werden notwendig.

Bei Sicherung einer entsprechenden finanziellen und personellen Ausstattung wird sich ein Wandel vom Sonderpädagogischen Zentrum zum Pädagogischen Zentrum vollziehen, weil dies der Bedürfnislage der "Kunden" entspricht. Lernwerkstätten und Sonderpädagogische Zentren werden zum Pädagogischen Zentrum verbunden.

Möglichkeiten für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche an einem pädagogischen Zentrum mit Lernwerkstatt

Eltern, Lehrer(innen) und Kindern kann ein SPZ mit Lernwerkstatt Folgendes anbieten:

- * Hilfe bei der differenzierten Abklärung im Bezug auf schriftsprachliche Störungen,
- * Hilfe bei der Erstellung von Förderkonzepten,
- * Organisation eines Beraterteams, Durchführung von Helferkonferenzen
- * Beratung von Klassenlehrer(inne)n über weiterführende pädagogische Maßnahmen,
- * Demonstration, Herstellen und Verleihen von Unterrichtsmitteln und Lernhilfen zur Betreuung "legasthener" und anderer Kinder.

SPZ sind in Oberösterreich bereits flächendeckend gegeben, ihre Erweiterung zu Pädagogischen Zentren macht Sinn und wird angestrebt, Lernwerkstätten sind in 7 Bezirken errichtet.

Die Beratung von Lehrer(inne)n, die "legasthene" Kinder zu betreuen haben, bzw. die Förderung dieser Kinder durch das SPZ, wird für die Weiterentwicklung der SPZ neue Impulse setzen.



PÄDAGOGISCHES INSTITUT
des Bundes in Oberösterreich
Abteilung für Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen
Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz
Tel. 0732/77 22 22-0 Fax. 0732/77 22 22 - 202

Fortbildungsangebote zum Thema „Legasthenie“
durch das Pädagogische Institut/APS (Dr. Klaus Volker)

1. Das Thema Legasthenie wird in das Schwerpunktprogramm der Bezirksplanungskonferenzen aufgenommen. Pro Bezirk ist eine Seminarreihe zur Thematik Legasthenie vorzusehen.
Nähere Informationen siehe Seite 39
2. Fortbildung der SPZ-Verantwortlichen bezüglich der Beratungskompetenz durch die Seminarreihe für SPZ-Mitarbeiter(innen).
Betreuungsbereich „Legasthenie“. Nähere Informationen siehe Seite 40
3. Hilfestellung durch eine Didaktische Lernwerkstatt, in der Materialien und Methoden entwickelt und erprobt sowie den OÖ. Lehrer(inne)n zugänglich gemacht werden.
(SPZ Gmunden/Nord)
4. Tagung zum Thema Legasthenie in Zusammenhang mit der Psyche des Kindes:
Leseerziehung, Lese- und Schreiblernmethoden usw.



PÄDAGOGISCHES INSTITUT
 des Bundes in Oberösterreich
 Abteilung für Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen
 Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz
 Tel. 0732/77 22 22-235 Prof. Elfie Kainz-Kazda Fax. 0732/77
 22 22 – 202

Seminarreihe für Pflichtschullehrer(innen)

zur Thematik: Legasthenie (pro Bezirk eine Seminarreihe)

Zielgruppe: VS-Lehrer(innen) der Grundstufe 1 u. Grundstufe 2
 HS-Lehrer(innen) (Fachkoordinator Deutsch)

Ort: das jeweilige SPZ des Bezirkes

Seminarleitung: der (die) jeweilige BAG-Leiter(in) für die Grundstufe 1 oder 2

Voraussetzung für die Teilnahme ist der Besuch sämtlicher Module!
 (5 Module zu je 4 Einheiten)

MODUL 1

Legasthenie was ist das? (4 Einheiten)

Wie erkenne ich lese- und rechtschreibschwache Kinder in meiner Klasse?

MODULE 2,3,4

Individueller Lese- u. Rechtschreibunterricht als Schlüssel zur Bewältigung von Lese- u. Rechtschreibschwierigkeiten. (12 Einheiten)

MODUL 5

Exakte Beobachtung als Grundlage für gezielte individuelle Hilfen. (4 Einheiten)



PÄDAGOGISCHES INSTITUT
 des Bundes in Oberösterreich
 Abteilung für Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen
 Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz
 Tel. 0732/77 22 22-235 Elfie Kainz-Kazda Fax. 0732/77 22 22 -
 202

Seminarreihe für SPZ-Mitarbeiter(innen)
Betreuungsbereich: Legasthenie

Zielgruppe: Mitarbeiter(innen) der SPZ

Seminarleitung: Prof. Elfie Kainz-Kazda

Tagungen: 1 Block Donnerstag 15.00 Uhr – Samstag 16.00 Uhr
 1 Block Donnerstag 15.00 Uhr – Samstag 13.00 Uhr

Ursachenmodell für das Entstehen von LRS-Schwächen

Diagnoseverfahren zur Analyse der LRS-Schwierigkeiten

Administration des Beratungsprozesses

- a) Elterngespräche, Antragstellungen, Anamnese, begleitende Evaluation usw.
- b) Präsentation des Stufenmodells

Training von Beratungsgesprächen mit Eltern und Lehrer(innen)

Individueller, kindzentrierter Lese- u. Rechtschreibunterricht

Lese- und Rechtschreibtests

Angewandte Fallarbeit

Auf Wunsch können nach einem bestimmten Zeitraum ein Erfahrungsaustausch und zusätzliche Fortbildungsblöcke mit der Gruppe vereinbart werden.