

**Legasthietrainer**<sup>®</sup>  
*Im Dienste legasthener Menschen!*

**Dyskalkulietrainer**<sup>®</sup>  
*Im Dienste dyskalkuler Menschen!*

**Lerndidaktiker**<sup>®</sup>  
*Lernen kann man lehren!*

# Fortbildung 1056

Förderung von  
Schüler/innen mit  
Legasthenie / Lese-  
Rechtschreibschwäche  
im Deutschunterricht:  
Grundlagen und  
Transfer in die Praxis

Anna-Maria Erlacher

Anna-Maria Erlacher

# **Förderung von Schüler/innen mit Legasthenie / Lese-Rechtschreibschwäche im Deutschunterricht: Grundlagen und Transfer in die Praxis**

**DIPLOMARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades

Magistra der Philosophie

Studium: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

**Begutachter**

Assoc.Prof. Mag. Dr. Jürgen Struger  
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Institut für Germanistik

Klagenfurt, April 2019

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- bei der Weitergabe jedes Exemplars (z.B. in gebundener, gedruckter oder digitaler Form) der wissenschaftlichen Arbeit sicherstelle, dass diese mit der eingereichten digitalen Version übereinstimmt.

Mir ist bekannt, dass die digitale Version der eingereichten wissenschaftlichen Arbeit zur Plagiatskontrolle herangezogen wird.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsachenwidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Anna-Maria Erlacher e.h.

Klagenfurt, 19. April 2019

(Unterschrift)\*

(Ort, Datum)

## **ZUSAMMENFASSUNG**

Vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Umgang von Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibschwäche im Deutschunterricht.

Die Abschlussarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden die Grundlagen und die Begrifflichkeiten der Lernschwäche erläutert. Zusätzlich wird auf etwaige Ursachen und die Diagnostik eingegangen. Darauf aufbauend werden verschiedene Fördermöglichkeiten vorgestellt. Des Weiteren werden die diversen Legasthenie-Erlässe der österreichischen Bundesländer analysiert und kommentiert.

Aufbauend auf den theoretischen Abschnitt, folgt eine empirische Komponente. Hierbei werden Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, um eine Verbindung zur Praxis herstellen zu können.

In der Diplomarbeit wird ermittelt, inwieweit eine gezielte Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibförderung im Deutschunterricht möglich ist.

## **ABSTRACT**

The present diploma thesis aims to shed some light on the handling of dyslexia or reading and writing disabilities, as they are also called, in German lessons.

In the theoretical part essential background information to learning disabilities such as potential causes as well as diagnostics will be looked at in more detail.

Building on this, various funding options will be presented.

Finally, the Austrian provinces dyslexia decrees will be analysed and commented on.

Whereas the first part of the thesis gives fundamental insight into the issue of dyslexia/reading and writing disabilities on a theoretical basis, in the empirical part interviews with experienced teachers will be presented to the reader. These conversations, then again, aim to scrutinize the connection between theory and practice.

Thus, the main goal of this thesis is to determine, whether targeted support of dyslexic students is even possible within regular German lessons.

# INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung .....	8
2. Der Schriftspracherwerb .....	11
2.1 Die Lese- und Rechtschreibentwicklung.....	11
2.1.1 Der Schriftspracherwerb .....	12
2.1.2 Der Leseerwerb .....	14
3. Legasthenie/LRS.....	15
3.1 Historische Entwicklung der Legasthenie bzw. LRS-Forschung.....	16
3.2 Aktueller Forschungsstand .....	20
4. Mögliche Ursachen für eine LRS .....	24
4.1 Die biologische Komponente .....	25
4.1.1 Der genetische Faktor.....	25
4.1.2 Der neurologische Faktor.....	26
4.2 Der kognitive Ansatz.....	27
4.2.1 Die LRS als Lernstörung.....	27
4.2.2 Legasthenie als Teilleistungsschwäche .....	28
4.2.2.1 Probleme in der visuellen Wahrnehmung .....	30
4.2.2.2 Probleme in der sprachlichen Entwicklung.....	30
4.2.2.3 Probleme in der Lautwahrnehmung .....	31
4.2.2.4 Probleme in der zeitlich-auditiven Verarbeitung.....	32
4.3 Umwelteinflüsse .....	33
5. Symptomatik .....	34
6. Diagnostik .....	37
6.1 Diagnostik im Vorschulalter .....	39
6.1.1 Das Bielefelder Screening (BISC).....	40
6.1.2 Das Münsteraner Screening (MÜSC) .....	40

6.1.3	Gruppentests zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.....	41
6.2	Diagnostik im schulfähigen Alter.....	41
6.2.1	Diagnoseinstrumente zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibproblemen .....	42
6.2.2	Salzburger Lese- Rechtschreibtest II (SLRT II).....	43
6.2.3	Würzburger Leise Leseprobe (WLLP).....	44
6.2.4	Lesegeschwindigkeits- und -Verständnistest für die Klassen 6-12 .....	45
6.2.5	Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (HAMLET 3-4).....	46
6.2.6	ELFE 1-6.....	46
6.2.7	Hamburger Schreibprobe (HSP).....	47
6.2.8	Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr .....	48
6.3	Wer darf in Österreich eine gültige Diagnose stellen?.....	49
7.	Förderung .....	49
7.1	Fördermöglichkeiten bei Leseschwierigkeiten .....	51
7.1.1	Flüssig lesen lernen .....	52
7.1.2	Der Kieler Leseaufbau .....	52
7.2	Fördermöglichkeiten bei Rechtschreibschwierigkeiten .....	56
7.2.1	Das Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann .....	56
7.2.2	Der Kieler Rechtschreibaufbau .....	57
7.2.3	Das Marburger Rechtschreibtraining .....	58
7.3	Digitale Fördermöglichkeiten .....	61
7.4	Fördermöglichkeiten im Regelunterricht .....	63
8.	Relevanz von Legasthenie/LRS im (Deutsch) -unterricht.....	63
8.1	Leistungsbeurteilungsverordnung Österreich .....	64
8.1.1	Legasthenie-Erlass der österreichischen Bundesländer .....	66
8.1.1.1	Legasthenie-Erlass Burgenland.....	70

8.1.1.2	Legasthenie-Erlass Kärnten .....	70
8.1.1.3	Legasthenie-Erlass Niederösterreich .....	71
8.1.1.4	Legasthenie-Erlass Oberösterreich .....	76
8.1.1.5	Legasthenie-Erlass Salzburg .....	80
8.1.1.6	Legasthenie-Erlass Steiermark.....	81
8.1.1.7	Legasthenie-Erlass Tirol .....	83
8.1.1.8	Legasthenie-Erlass Vorarlberg .....	85
8.1.1.9	Legasthenie-Erlass Wien.....	87
8.2	Lehrer/innen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten .....	88
9.	Fazit I .....	90
10.	Empirischer Teil .....	91
10.1	Forschungsdesign .....	93
10.2	Auswertung der Forschungsergebnisse .....	93
10.2.1	Interview I + II (Gymnasium) .....	94
10.2.2	Interview III + IV (NMS).....	96
10.2.3	Ergebnisse .....	98
11.	Fazit II.....	105
12.	Literaturverzeichnis.....	108
13.	Abbildungsverzeichnis .....	114
14.	Tabellenverzeichnis .....	115
15.	Anhang .....	115



# 1. EINLEITUNG

*"Von den vielen Welten, die der Mensch nicht von der Natur geschenkt bekam, sondern aus dem eigenen Geist erschaffen hat, ist die Welt der Bücher die größte. Jedes Kind, wenn es die ersten Buchstaben auf seine Schultafel malt und die ersten Leseversuche macht, tut damit den ersten Schritt in eine künstliche und höchst komplizierte Welt, deren Gesetze und Spielregeln ganz zu erkennen und vollkommen zu üben kein Menschenleben ausreicht."<sup>1</sup>*

*(Hermann Hesse, 1930)*

Was geschieht aber, wenn man nie in dieses vielversprechende Universum eintauchen kann? Wenn das Lesen und Schreiben so große Schwierigkeiten bereitet, dass einem diese sagenumwobene Welt verborgen bleibt? Wenn man Angst davor hat, Buchstaben auf die Schultafel zu zeichnen? Wenn das Lesen und Schreiben eine unüberwindbare Hürde darstellt? Wenn einem diese unfassbar schönen Geschichten, Erlebnisse und Gedanken, die in Büchern ihre Heimat gefunden haben, verborgen bleiben? Wenn das Schreiben einfachster Wörter zum Hindernis wird? Dann sind diese Welten, „die der Mensch nicht von der Natur geschenkt bekam, sondern aus dem eigenen Geist erschaffen hat“<sup>2</sup>, für einen, der die genannten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen nicht besitzt unerreichbar. Sie bleiben verborgen und dies wahrscheinlich für immer. Menschen, die keinerlei Probleme beim Lesen und Schreiben aufweisen, die den Eintritt in diese utopischen Gebilde als selbstverständlich wahrnehmen, wissen meist nicht zu schätzen, wie privilegiert sie sind.

Leider ist es sogar heutzutage nicht jedem Menschen möglich, ein Buch zu lesen und es auch zu verstehen. Auch das Erlernen der Schriftsprache fällt nicht jeder Person gleichermaßen leicht oder schwer. Lese- und rechtschreibschwache Menschen sind ein nicht unwesentlicher Bestandteil unserer Gesellschaft. Enttäuschungen während der Schulzeit, Einschränkungen im Alltag und verlorenes Selbstbewusstsein gehören zum Leben eines/r Legastheniker/s/in. Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte und das familiäre Umfeld wollen die Lernenden zwar meist unterstützen, sind aber oft überfordert mit der Situation. Gerade eine Lehrkraft sollte mit der Thematik der

---

<sup>1</sup> Hermann Hesse: Sämtliche Werke, Band 14, Betrachtungen und Berichte, 2: 1927 – 1961, Frankfurt am Main 2003, S. 443.

<sup>2</sup> Hesse: Sämtliche Werke, S. 443.

Legasthenie bzw. Lese- Rechtschreibschwäche vertraut sein. Sie sollte in der Lage sein, Kindern mit Defiziten zu helfen und diese zu fördern, damit sie mit dem Handicap bestmöglich leben und umgehen können. Eine Lese- und Rechtschreibschwäche muss nicht gezwungenermaßen das Leben eines/r Betroffenen dominieren. Mit der richtigen Förderung kann die Schwäche zur Stärke und das Lesen eines Buches von einem frustrierenden Erlebnis zu einem Freudenfest werden. Verborgene Welten werden plötzlich offengelegt, Bücher, die zuvor als Feinde gesehen wurden, werden zu Freunden. Mit dem richtigen Training, genügend Motivation und der adäquaten Unterstützung des Umfeldes, kann jede Person in die mysteriöse Welt des Buches eintauchen. Um diese Möglichkeit allen Menschen zugänglich zu machen, ist eine Aus-, Fort- oder Weiterbildung unumgänglich. Rückblickend, nach dem Ende meines Lehramtsstudiums Deutsch und Geschichte, muss ich schockierend feststellen, dass die Thematik der Legasthenie bzw. Lese- Rechtschreibschwäche keinen Platz im Ausbildungsweg einer Deutschlehrkraft findet. Obwohl es Aufgabe der Schule sein sollte, sich mit dem absolut aktuellen Thema auseinanderzusetzen und Hilfestellungen anzubieten, stellt sich mir die Frage, ob eine entsprechende Förderung innerhalb des Regelunterrichts überhaupt möglich ist. Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Diplomarbeit genau mit dieser Frage.

Die Legasthenie bzw. Lese- Rechtschreibschwäche oder Lese- Rechtschreibstörung (LRS) ist ein zentrales Thema unserer Bildungslandschaft. Gerade Deutschlehrende werden mit Kindern, die Defizite im Lesen und Rechtschreiben aufweisen, konfrontiert. Die Erkennung und die richtige Förderung von LRS und Legasthenie ist bis heute nicht in die Ausbildung von Lehrer/innen aufgenommen worden, obwohl die Problematik an österreichischen Schulen durchaus präsent ist. Deshalb werden in dieser Diplomarbeit die zentralen Ebenen der Lernschwäche dargestellt und analysiert. Um sich aber intensiver mit der Thematik auseinandersetzen zu können, erfolgt zunächst ein kleiner Exkurs in den Schriftspracherwerb. Auf wenigen Seiten wird dieser zusammengefasst, damit festgestellt werden kann, ob Lernende, die eine Lese- Rechtschreibschwäche aufweisen, bereits in dieser Phase mit Komplikationen zu kämpfen haben.

Im nächsten Kapitel wird auf den Terminus der Legasthenie bzw. LRS näher eingegangen. Die diversen Begrifflichkeiten, Erläuterungen und Erkenntnisse werden von der Historie bis in die Gegenwart aufbereitet.

Im darauffolgenden Teil der Abschlussarbeit werden etwaige Ursachen, Auffälligkeiten und die Diagnostik berücksichtigt. Dieser Abschnitt baut auf das nächste Kapitel, welches sich mit der Förderung beschäftigt, auf. Hier werden diverse Legasthenietrainingsmethoden vorgestellt. Dabei werden lediglich Fördermöglichkeiten, die für den Schulunterricht erstellt wurden, untersucht. Zusätzlich wird die Gesetzeslage in Österreich erforscht. Im Besonderen werden hier die diversen Legasthenie-Erlässe der österreichischen Bundesländer analysiert und kommentiert. Diese theoretischen Ausführungen werden benötigt, um die empirische Untersuchung am Ende der vorliegenden Arbeit durchführen zu können. Im Forschungsteil werden Interviews mit erfahrenen Lehrkräften durchgeführt, um einen Einblick in die Praxis zu erlangen. Deutschlehrer/innen mit langjähriger Erfahrung können genauere, bessere Informationen zur Thematik geben, als es ein Literaturwerk jemals leisten könnte.

Schlussendlich soll anhand eines theoretischen und empirischen Abschnitts folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

*„Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung im Deutschunterricht möglich?“*

Da, wie bereits erwähnt, die gesetzlichen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle einnehmen, kann die Forschungsfrage wie folgt erweitert werden:

*„Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung nach derzeitiger rechtlicher Lage in Kärnten möglich?“*

Am Ende dieser Diplomarbeit werden die Forschungsfragen in einem Fazit beantwortet und die Ergebnisse zusammengefasst.

## 2. DER SCHRIFTSPRACHERWERB

Bevor mit dem eigentlichen Thema der Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie begonnen werden kann, muss geklärt werden, wie der Schriftspracherwerb im Allgemeinen abläuft und ob es schon Unterschiede beim Erwerb der Kulturtechnik zwischen durchschnittlichen und schwächeren Schüler/innen gibt. Da der Schriftspracherwerb äußerst komplex ist, möchte ich ihn auf wenigen Seiten zusammenfassen, um dann auf das eigentliche Thema der Lese-Rechtschreibschwäche einzugehen.

### 2.1 Die Lese- und Rechtschreibentwicklung

Das Sprechen stellt in der Regel keine große Herausforderung dar, zumal dieser Prozess meist automatisch und spielerisch erlernt wird. Das Lesen und Rechtschreiben wird aber nicht autonom erlernt, da direkte Anweisungen und Hilfestellungen hierfür unumgänglich sind. Die Konfrontation mit der Schriftlichkeit beginnt jedoch lange vor dem ersten Schultag – Kinder sehen tagtäglich Texte, Kritzeleien und Buchstaben. Sie merken sich die Zeichen, indem sie diese mit bestimmten Bildern im Kopf verknüpfen. Dies kann als Ausgangspunkt des Lese- und Schreiberwerbs gesehen werden. Die Heranwachsenden erkennen schon vor dem gesteuerten Erwerb der Kulturtechniken, dass Buchstaben und Wörter nicht wahllos aneinandergereiht werden können, sondern die Abfolge der Lettern geregelt ist und einem gewissen Schema unterliegt.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. Christian Klicpera, Alfred Schabmann, Barbara Gasteiger-Klicpera, Barbara Schmidt: Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2017, S. 20.

## 2.1.1 Der Schriftspracherwerb

Da es zahlreiche Modelle zum Schriftspracherwerb gibt, möchte ich mich auf eines der gängigsten, dem Modell nach Uta Frith (1985), konzentrieren. Dieses Konzept gilt auch als Basis für neuere Ansätze zur Schriftsprachentwicklung. Frith entwickelte drei Stufen des Schriftspracherwerbs:

### 1. Die Logographische Stufe:

Bei der ersten Stufe erkennen Kinder die Eigenschaften eines Wortes anhand ihrer Bild-Merkmale. Dies geschieht ungeachtet dessen, das Wort in seine Schriftzeichen zu zerteilen. Die benötigten Buchstaben werden nicht nacheinander aufgeschrieben, es wird ein sogenanntes Wortbild gezeichnet.<sup>4</sup>

### 2. Die Alphabetische Stufe:

Bei der zweiten Stufe fällt den Lerner/innen auf, dass „Buchstaben stellvertretend für Laute stehen und beginnen buchstabenweise zu lesen und ‚lautgetreu‘ zu schreiben; das heißt auch, dass die Buchstaben und Wörter geschrieben werden, wie man diese hört.“<sup>5</sup> Dies kann aber deshalb problematisch werden, da die deutsche Sprache nicht ausschließlich lautgetreu ist. Wörter werden oft vollkommen anders geschrieben, als sie ausgesprochen werden. Beispielsweise wird das Substantiv *Weg* mit einem langgesprochenem *e* ausgesprochen, aber nicht so geschrieben. Buchstaben und Laute werden also nicht immer gleichermaßen verschriftlicht. Beim Schriftspracherwerb bereitet dies zu Beginn meist allen Lerner/innen Probleme. Kinder, die eine Lese- und Rechtschreibschwäche aufweisen, können diese Unklarheit meist nicht überwinden.<sup>6</sup>

### 3. Die Orthographische Stufe:

Bei der dritten und letzten Stufe des Modells nach Uta Frith lernen die Heranwachsenden die orthographischen Regeln und können diese auch korrekt

---

<sup>4</sup> Vgl. Hemma Häfele, Hartmut Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. Band 1: Informationen zu Theorie und Diagnose für Therapeutinnen, Lehrerinnen und Eltern. Norderstedt 2009, S. 32.

<sup>5</sup> Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfähigkeiten. S. 32.

<sup>6</sup> Vgl. Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. S. 32.

anwenden. Im Unterschied zu durchschnittlichen Schüler/innen sind sich Legastheniker/innen der orthographischen Normen zwar bewusst, ihnen ist es aber nicht möglich diese auch richtig zu gebrauchen. Da die Regeln meist durch Auswendiglernen verinnerlicht werden sollten, scheitern schwache Schüler/innen an dieser Aufgabe. Häfele führt ein passendes Beispiel an, welches die Problematik verdeutlichen soll:

„In der deutschen Sprache gibt es 530 Buchstaben-Kombinationen für 59 Laute aus 28 Buchstaben [...], sodass die Buchstaben-Lautzuordnung den ersten Stolperstein für eine korrekte Schreibung darstellt. Mit seinem meist stark reduzierten sprachlichen Gedächtnis soll sich der Legastheniker insgesamt 212 Rechtschreibregeln zuzüglich der Ausnahmen merken. Im Duden Wörterbuch finden sich 12.000 Schreibungsarten für 115.000 Wörter.“<sup>7</sup>

An dieser Aussage kann recht deutlich erkannt werden, dass ein lese-rechtschreibschwaches Kind, ohne adäquate Fördermöglichkeiten nicht imstande sein wird, die Kulturtechniken ausreichend zu erwerben.

---

<sup>7</sup> Vgl. Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. S. 33.

## 2.1.2 Der Leseerwerb

Das Konzept nach Frith kann gleichermaßen auf den Schreib- als auch auf den Leseerwerb angewendet werden. Dies wird mit folgender Grafik visuell verdeutlicht<sup>8</sup>:

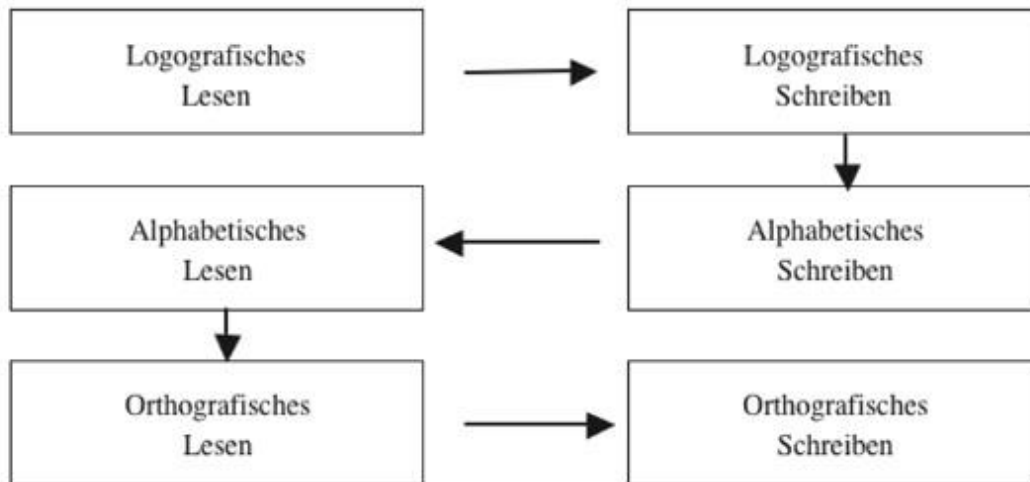


Abbildung 1: Schriftspracherwerb nach Frith

Von Klicpera wird die Leseentwicklung nach Frith folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Autorin unterscheidet drei Phasen: eine logographische, eine alphabetische und eine orthographische Phase. Während im logographischen Stadium Wörter nur aufgrund hervorstechender, globaler visueller Merkmale identifiziert werden (z.B. Anfangsbuchstaben), wird im alphabetischen Stadium das Wissen um die Zuordnung von Buchstaben und Phonemen systematisch beim Erlesen der Wörter eingesetzt. Das letzte Stadium des reifen Lesens, das orthographische Stadium, ist nach Frith (1985) dadurch gekennzeichnet, dass Kinder eine vollständige Repräsentation der Buchstabenfolge aufbauen, in der auch Redundanz in der Orthographie ausgenutzt wird. Dazu kommt eine Automatisierung des phonologischen Rekodierens, mit einer deutlichen Erhöhung der Lesegeschwindigkeit.“<sup>9</sup>

Das beschriebene Modell nach Frith, welches bei der Schreibentwicklung als Basis gilt, wurde auf die Leseentwicklung bezogen, rasch kritisiert. Der Akademikerin wird vorgeworfen, dass die jeweiligen Entwicklungsetappen bei Kindern nicht deutlich voneinander differenzierbar wären. Auch die Übergänge zu den folgenden Phasen sollen nicht homogen verlaufen. Bei der Entwicklung der Lesekompetenz haben sich deshalb neben den Mehrphasenmodellen, die sogenannten Stadienmodelle etabliert.

<sup>8</sup> Vgl. Agi Schröder-Lenzen: Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2013, S. 67.

<sup>9</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 27.

Diese konzentrieren sich ausschließlich auf „Informationsverarbeitungstheorien“<sup>10</sup>. Hier wäre vor allem das Modell von Ehri zu nennen. Ehri beschreibt ein Lesestadium, welches vor der Alphabetisierung beginnt. Dieses wird in drei alphabetische Phasen unterteilt. Im ersten Stadium erkennen die Lerner/innen die Eigenschaften eines Wortes bildlich. In den darauffolgenden Phasen werden aufeinander aufbauend die Bewusstheit für die „Buchstaben-Laut-Verbindungen“<sup>11</sup>, ein sogenannter „Sichtwortschatz“<sup>12</sup> und die Leseflüssigkeit bzw. Leseschnelligkeit verbessert.<sup>13</sup>

Nach diesem kurzen Exkurs zum Schriftspracherwerb kann festgestellt werden, dass Heranwachsende mit einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche schon beim Erwerb der Schriftlichkeit bzw. der Lesekompetenz Schwierigkeiten haben. Fehlen legasthenen Kindern bereits die Grundkompetenzen, so sind weitere Komplikationen vorprogrammiert. Ohne sicheren Grundstock kann kein Gerüst erstellt und erweitert werden.

### **3. LEGASTHENIE/LRS**

Laut einer globalen Untersuchung leiden heutzutage circa fünf Prozent der Weltbevölkerung an einer Lese- Rechtschreibschwäche, wobei Buben eher zu Problemen beim Lese- und Rechtschreiberwerb neigen. In dieser Studie wurden nur die diagnostizierten Personen involviert, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Dunkelziffer deutlich höher ist. Andere Studien haben beispielsweise ergeben, dass sogar fünfzehn Prozent aller Menschen Defizite beim Lesen und Schreiben aufweisen.<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Legasthenie bzw. eine LRS ein Problem des heutigen Schulsystems bzw. der Gegenwart ist oder ob diese Begriffe schon in der Vergangenheit von Bedeutung gewesen sind. Im folgenden Kapitel werden die Bezeichnungen Legasthenie und LRS von der Vergangenheit bis in die Gegenwart dargestellt.

---

<sup>10</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 27.

<sup>11</sup> Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 27,28.

<sup>12</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 27,28.

<sup>13</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 27,28.

<sup>14</sup> Vgl. Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. S. 16.



### 3.1 Historische Entwicklung der Legasthenie bzw. LRS-Forschung

Bereits im 19. Jahrhundert setzten sich Wissenschaftler/innen, insbesondere Mediziner/innen, mit der Thematik der Lese- Rechtschreibschwäche auseinander. Dabei beschäftigten sich die Forscher/innen vorerst mit Erwachsenen, die nach Unfällen Probleme beim Lesen und Rechtschreiben aufwiesen. Parallel dazu fand man heraus, dass ebenso Kinder im schulfähigen Alter Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen zeigten.<sup>15</sup> Die Mediziner Morgan und Hinchelwood kreierten den Terminus *angeborene Wortblindheit*. Die beiden Ärzte gingen davon aus, dass die betroffenen Personen Mängel im Lesezentrum des Gehirns hätten. Aufgrund der damals nicht fortgeschrittenen Untersuchungsmöglichkeiten, konnten lediglich Defizite im Schriftlichen festgestellt werden. Infolgedessen etablierten sich die Begrifflichkeiten „kongenitale Wortblindheit“ bzw. „kongenitale Legasthenie“, welche bis heute Verwendung finden.<sup>16</sup>

Der Begriff *Legasthenie* wurde erstmals 1916 vom ungarischen Psychiater Paul Ranschburg verwendet, welchen er 1928 folgendermaßen zu schildern versuchte:

„Leseschwäche bedeutet [...] eine nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes, sich äußernd in der Unfähigkeit, im Alter von 6 bis 8 Jahren oder auch darüber hinaus eine derart genügende Geläufigkeit des mechanischen Lesens anzueignen, welche die Vorbedingung eines erträglichen Verständnisses des Gelesenen wäre. [...] Mit der Leseschwäche geht ohne Ausnahme eine entsprechende hochgradige Schwäche des Diktat- und Kopfschreibens einher.“<sup>17</sup>

Ranschburg ging aber davon aus, dass die Legasthenie wie eine Krankheit zu heilen wäre.<sup>18</sup> Er führte bereits erste Studien mit betroffenen Lerner/innen durch und fand dabei heraus, dass der Großteil der Schüler/innen nicht in ihrer Intelligenz eingeschränkt war. Dennoch unterstellte er ihnen einen geminderten Intelligenzquotienten. Folglich beschrieb der Psychiater Personen, die unter einer

---

<sup>15</sup> Vgl. Ingrid Naegele: Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden. Weinheim/Basel 2014, S. 22.

<sup>16</sup> Vgl. Lotte Schenk-Danzinger: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. Zweite, neubearbeitete Auflage, München 1991, S. 19.

<sup>17</sup> Paul Ranschburg: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1928, S.88-89.

<sup>18</sup> Vgl. Naegele: Praxisbuch LRS. S. 2.

Leseschwäche litten, in ihrer mentalen Progression als eingeschränkt. Aufgrund dessen kamen legasthene Kinder in sogenannte Hilfsschulen (Sonderschulen), obwohl ihre geistige Entwicklung nicht minder ausgeprägt war als die ihrer gleichaltrigen Kolleg/innen. Heranwachsende mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wurden also in Hilfsschulen gegeben und kaum beachtet. Ranschburgs Theorie manifestierte sich und hielt sich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges.<sup>19</sup>

Die USA, Skandinavien und die Schweiz gelten als Vorreiter in der Legasthenieforschung. Bereits nach dem Zweiten Weltkrieg gab es dort Fördermöglichkeiten und Hilfszentren für legasthene Kinder. Zur selben Zeit wurden in Österreich und Deutschland die *schulpsychologischen Beratungsstellen* konstituiert, die sich ebenfalls mit Legasthenie beschäftigten. Erste bahnbrechende Erhebungen führte die Schweizerin Maria Linder durch. Sie arbeitete als Psychologin für einen Kinderpsychiater in Zürich und testete fünfzig Betroffene. In ihren Untersuchungen hielt sie die alltäglichen Geschehnisse mit den unter LRS leidenden Kindern und Jugendlichen fest.<sup>20</sup> 1951 beschrieb sie die Legasthenie konträr zu ihrem Vorgänger Ranschburg:

„Unter Legasthenie verstehen wir demnach eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz.“<sup>21</sup>

Linder gehörte somit zu den ersten, die die Legasthenie nicht mit fehlender Intelligenz in Verbindung brachte.<sup>22</sup> Sie definierte Legasthenie als eine Teilleistungsstörung von Kindern mit normalem Intelligenzquotienten. Typische Rechtschreibfehler, wie beispielsweise Verwechslungen, benannte sie als Anzeichen für eine mögliche Legasthenie. Hervorzuheben wäre aber, dass sie Schüler/innen, die eine geminderte Intelligenz aufwiesen, Seh- und Hörschwierigkeiten hatten, an einer Krankheit litten oder die Schule nicht regelmäßig aufsuchten, ausschloss.<sup>23</sup> Probleme in der „visuellen Wahrnehmung, der auditiven Differenzierung und der visuomotorischen

---

<sup>19</sup> Vgl. Schenk-Danzinger: Legasthenie. S. 19-20.

<sup>20</sup> Vgl. Schenk-Danzinger: Legasthenie. S. 20.

<sup>21</sup> Maria Linder: Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). 50 Fälle, ihr Erscheinungsbild und Möglichkeiten ihrer Behandlung. In: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, Bd. 18, 1951, S. 100.

<sup>22</sup> Vgl. Schenk-Danzinger: Legasthenie. S. 20.

<sup>23</sup> Vgl. Naegele: Praxisbuch LRS. S. 23.

Koordination“<sup>24</sup> gab Linder als mögliche Gründe für eine Legasthenie an. Sie skizzierte eine Diskrepanzdefinition, welche geringe Lese- und Rechtschreibkenntnisse bei normaler Denkfähigkeit verknüpfte. Linders Ausführungen beeinflussten die Untersuchungen zur Thematik und den Umgang mit LRS in der breiten Öffentlichkeit ungemein.<sup>25</sup>

In den 1970er Jahren kam es zu einem Umschwung in der Legasthenieforschung. „Der Wechsel vom *medizinischen Krankheitsbild* Legasthenie zum *Lernproblem* LRS [...]“<sup>26</sup> setzte sich durch. Breitgefächerte Studien entkräfteten die herkömmliche Wahrnehmung zur Legasthenie. Daraufhin ließen sich zahlreiche Widersprecher/innen zur medizinisch begründeten Auffassung der Legasthenie finden. Beispielsweise meinte Karl Sirch 1975:

„Fehlleistungen im Lesen und Rechtschreiben bei Kindern beruhen [...] auf Fehlleistungen des Lernprozesses. Die heute angewandten Leselern- und Rechtschreiblernmethoden beinhalten Legasthenie verursachende Faktoren.“<sup>27</sup>

Daraufhin konzentrierte sich die Forschung auf den Lese- und Rechtschreiberwerb. Dabei sollten eventuelle Komplikationsmöglichkeiten beim Erlernen der Fähigkeiten vermieden werden. Wissenschaftler/innen haben in diesem Zusammenhang herausgefunden, dass die Ursachen für eine Legasthenie bzw. LRS nicht Einbußen in der frühkindlichen Entwicklung oder schlechtere Auffassungsfähigkeit sind. Das Problem liegt in mangelhafter sprachlicher Wahrnehmung und unzureichender Hilfestellung.

Ab 1978 wurde der Terminus Legasthenie, wegen seiner auf die Medizin bezogenen Vergangenheit, im schulischen Kontext vermieden. Die Benennung *besondere Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben* wurde stattdessen verwendet. Auch in den schulischen Erlässen in Deutschland wurde der Begriff Legasthenie bis dato ausgeklammert, einzig in Bayern und im Saarland spricht man wieder von Legasthenie im medizinischen Gebrauch.<sup>28</sup> In der österreichischen Bildungslandschaft werden bis

---

<sup>24</sup> Naegele: Praxisbuch LRS. S. 23.

<sup>25</sup> Vgl. Naegele: Praxisbuch LRS. S. 24.

<sup>26</sup> Naegele: Praxisbuch LRS. S. 24.

<sup>27</sup> Karl Sirch: Der Unfug mit der Legasthenie. Stuttgart 1975, S. 12.

<sup>28</sup> Vgl. Naegele: Praxisbuch LRS. S. 25.

heute die Begriffe Legasthenie und LRS gleichermaßen verwendet.<sup>29</sup> Neben der Abwendung vom klassischen Begriff der Legasthenie wurde auch die Legasthenieforschung im deutschsprachigen Gebiet diffamiert. In den 1980er Jahren entwickelten sich abermals innovative Modelle, die sich neuerdings auf die Entwicklungspsychologie stützten. Dabei konzentrierte man sich vor allem auf den Schriftspracherwerb. Kennzeichnend für diese Modelle war eine<sup>30</sup> „Lern- und Entwicklungstypologie als Abfolge von zeitlichen Stufen oder Phasen [...]“<sup>31</sup>. Auch der medizinische Ansatz wich von seinen ursprünglichen Ausgangspunkten ab. Der Zusammenhang zwischen Vererbung und Umwelteinflüssen wurde betrachtet. Aufgrund von modernen Untersuchungsgeräten wie dem MRT (Magnetresonanztomographen) und dem PET (Positronenemissionstomographen). Beide Techniken stellen den Gehirnaufbau und die Areale visuell dar. Mit diesen Forschungstechniken konnten ab 1985 wegweisende Hinweise über den Aufbau des Gehirns gezeigt werden. Vor allem Albert Galaburdo, ein Neurologe, konnte neueste Erkenntnisse herausfinden. Er und seine Kolleg/innen skizzierten Abnormalitäten an der Stelle des *Planum temporale* und um die *Sylvische Furche*. Weiters erkannten sie Fehlbildungen und Verlagerungen von Gewebe bei Personen, die an einer LRS leiden würden.<sup>32</sup> Die neuen Erkenntnisse der Medizin waren bahnbrechend für die Legasthenieforschung. Die möglichen Ursachen der Lernschwäche konnten und können auf diese Weise genauer erforscht werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Begriff der Legasthenie und Lese- Rechtschreibschwäche bzw. Lese- Rechtschreibstörung kein neuer ist. Auch in der Vergangenheit war das Lernproblem im schulischen Kontext präsent. Deshalb wird seit weit über einhundert Jahren rege an der Thematik geforscht. Durch moderne Forschungsmethoden wurden stetig neue Erkenntnisse erlangt und publiziert. Auch in der heutigen Zeit ist die Definition der Lese- und Rechtschreibschwäche nicht einfach und homogen. Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst.

---

<sup>29</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie, Wien 28.05.2001, geändert am: 06.04.2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (25.10.2018).

<sup>30</sup> Vgl. Susanne Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung. Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 17, Wiesbaden 2018, S. 89.

<sup>31</sup> Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 75.

<sup>32</sup> Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 90.

## 3.2 Aktueller Forschungsstand

Schon eine adäquate Namensgebung für Probleme beim Lesen- und/oder Rechtschreiben bereitet Schwierigkeiten. Von *Legasthenie*, *Dyslexie*, *Wortblindheit*, *Lese-Rechtschreib-Schwäche* oder *Lese-Rechtschreib-Störung* wird gesprochen. Die verschiedenen Bezeichnungen, die bis dato in Gebrauch sind, sorgen oft für Unklarheiten und Unverständnis. Über eine richtige Benennung für die Lernschwierigkeit wird heutzutage immer noch diskutiert. Dies liegt vor allem an den unterschiedlichen Herangehensweisen an die Thematik, die wiederum divergente Ergebnisse in den Forschungsdisziplinen liefern. Mediziner/innen sprechen von einer Krankheit, die bestimmte Symptome aufweist – diese sollten behandelt werden. Der *Bundesverband Legasthenie* in Deutschland und das österreichische Pendant dazu, der *Erste Österreichische Dachverband Legasthenie*, stimmen dem medizinischen Bild im Großen und Ganzen zu und beide Verbände haben den in der Literatur kontrovers betrachteten Terminus Legasthenie in ihrer Bezeichnung. Diese Tatsache führt zusätzlich dazu, dass Personen, die sich nicht mit der Thematik befassen, nicht wissen, dass der Begriff Legasthenie heutzutage anders zu betrachten ist und weit mehr umfasst, als in der Vergangenheit und in der breiten Öffentlichkeit oft vermutet wird. Die ICD-10 hingegen spricht von „umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten.“<sup>33</sup>

Heutzutage gibt es, wie im Laufe der Geschichte, verschiedene, oft konträre Definitionen für die Legasthenie bzw. LRS. Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, wurde der Begriff Legasthenie, der wortwörtlich übersetzt Leseschwierigkeit bedeutet, lange Zeit nicht mehr verwendet und verpönt. Heutzutage wird er oft als Synonym für LRS gebraucht und hat seine negative Konnotation aus der Vergangenheit verloren. Auch in meiner Diplomarbeit werde ich die Begriffe Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwierigkeit / Lese- Rechtschreibstörung (LRS) gleichwertig verwenden, da die Leseschwierigkeit meist eine Rechtschreibstörung miteinschließt. Dabei schließe ich mich Klicpera und seinen Mitautor/innen an, die sich für eine Neudefinierung des Legasthenie-Begriffes einsetzen. Sie beschreiben den Terminus

---

<sup>33</sup> Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 75.

Legasthenie als „allgemeine Bezeichnung für Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb“<sup>34</sup>, der das Lesen gegebenermaßen miteinbezieht.<sup>35</sup>

In der amerikanischen psychiatrischen Klassifikation (DSM-IV) bzw. in der internationalen Krankenklassifikation der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) wird von einer Lese- Rechtschreibschwäche gesprochen, wenn eine starke Diskrepanz im Erwerb der Lesekompetenzen, wie Genauigkeit und Verständnis gegeben ist. Dies gilt ebenso für die Rechtschreibkompetenz. Das Alter der Betroffenen und die Intelligenz, gemessen an der erwartungsgemäßen Intelligenz, spielen ebenso eine Rolle. Zusätzlich sollen schulische Misserfolge, zusammenhängend mit dem Handicap, gegeben sein. Ausgeschlossen sind jedoch<sup>36</sup> „Wahrnehmungs- oder eine neurologische Störung“<sup>37</sup>. Unterrichtsversäumnisse oder mangelnde elterliche Erziehung fließen ebenfalls nicht in das Klassifikationssystem mit ein. Neben der Lese- Rechtschreibschwäche existiert die Rechtschreibstörung als gesonderte Schwäche allein ebenso. Festgestellt wird sie, wenn der/die Schüler/in beim Leseerwerb keinerlei Schwierigkeiten aufweist und einzig das Rechtschreiben zum Problem wird. Auch in der Vergangenheit darf der/die Betroffene niemals Defizite beim Lesen gehabt haben. Im ICD-10 wird die Lesestörung autonom nicht klassifiziert, obwohl nachweislich bewiesen wurde, dass auch diese eigenständig vorkommen kann. Im ICD-10 spricht man von einer Lese- Rechtschreibstörung, wenn das<sup>38</sup> „empfohlene Kriterium einer Leistungsdifferenz von mehr als zwei Standardabweichungen zum Durchschnitt der Altersgruppe (bzw. der durch die Intelligenz vorhergesagten Leistung)“<sup>39</sup> diagnostiziert wird. Diese Möglichkeit der Diagnostik wird häufig als zu streng wahrgenommen. Bereits bei der Differenz einer Standardabweichung unter dem Mittelwert kann von Lese- und Rechtschreibproblemen, die den schulischen Alltag maßgeblich erschweren, gesprochen werden. Bei einem allgemeingültigen Test, der die Lese- Rechtschreibkenntnisse untersucht, wird bei unter fünfzehn Prozent der Testleistung von einer diagnostizierten Lese- und Rechtschreibschwäche gesprochen.

---

<sup>34</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 17.

<sup>35</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 17.

<sup>36</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS, S. 135-136.

<sup>37</sup> Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS, S. 135-136.

<sup>38</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 136.

<sup>39</sup> Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 136.

Wie bereits erwähnt, wird im ICD-10 die Leseschwäche allein nicht klassifiziert. Im DSM-5 existiert die sogenannte isolierte Leseschwäche aber.<sup>40</sup>

Eine erste pädagogische Definition des Legastheniebegriffs im deutschsprachigen Raum geht auf Astrid Kopp-Duller zurück. Sie beschrieb die Lernstörung 1995 folgendermaßen:

„Ein legasthener Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, nimmt seine Umwelt differenziert anders wahr, seine Aufmerksamkeit lässt, wenn er auf Symbole trifft, nach, da er sie durch seine differenzierten Teilleistungen (Sinneswahrnehmungen) anders empfindet als nicht legasthene Menschen. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens.“<sup>41</sup>

Kopp-Duller geht davon aus, dass legasthene Personen beim Lesen oder Schreiben kurzzeitig abwesend sind. Dies soll durch unterschiedliche Sinneswahrnehmungen erfolgen, die zu Fehlern in der kognitiven Wahrnehmung führen.<sup>42</sup>

Diese Theorie wird von weiteren Forschungsergebnissen der Gegenwart unterstützt, die besagen, dass es eine „Differenzierung zwischen der Wahrnehmung von sprachlichen und nichtsprachlichen Reizen auf der visuellen und auditiven Wahrnehmungsebene“ gibt.<sup>43</sup>

Insgesamt kann gesagt werden, dass Kinder, die durchschnittlich intelligent sind, aber im Gegensatz zu ihren Altersgenossen grobe Defizite im Lesen und Rechtschreiben zeigen, an einer Lese- und Rechtschreibstörung bzw. Legasthenie leiden. Um eine gültige Diagnose zu erstellen, müssen Tests, die die Intelligenz und die Lese-Rechtschreibleistungen eruieren, absolviert werden. Da es auch bei diesen Testverfahren Unterschiede gibt, soll man sich beim Verdacht auf eine Legasthenie an eine/n Expert/in wenden.<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 136-137.

<sup>41</sup> Astrid Kopp-Duller, Livia R. Pailer-Duller: Legasthenie – Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen. Klagenfurt 2015, S. 27.

<sup>42</sup> Vgl. Kopp-Duller, Pailer-Duller: Legasthenie – Dyskalkulie!?, S. 27.

<sup>43</sup> Vgl. Gerd Schulte-Körne, Helmut Remschmidt: Neuropsychologie von umschriebenen Entwicklungsstörungen. In: Stefan Lautenbacher, Siegfried Gauggel: Neuropsychologie psychischer Störungen. Berlin/Heidelberg 2010, S. 432.

<sup>44</sup> Vgl. Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. S. 16.

Es gibt bis dato keine allgemeingültige Definition von Legasthenie bzw. LRS. Es existieren verschiedene Beschreibungen zur Lernschwäche, wobei jede für sich ihre Gültigkeit findet. In vorliegender Abfassung werden die Lese- und Rechtschreibschwäche als Lernschwäche angesehen und es wird sich auf die didaktisch-pädagogische Ebene konzentriert. Die Begriffe Legasthenie und Lese-Rechtschreibstörung, Lese- Rechtschreibschwäche werden synonym verwendet.



## 4. MÖGLICHE URSACHEN FÜR EINE LRS

Bei einer Lese- Rechtschreibschwäche können mehrere Faktoren ausschlaggebend sein. In der Regel häufen sich aber verschiedene Einflüsse, die schlussendlich zu Problemen beim Lesen und Schreiben führen. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, Schabmann und Schmidt veranschaulichen dies anhand eines interaktiven Modells:

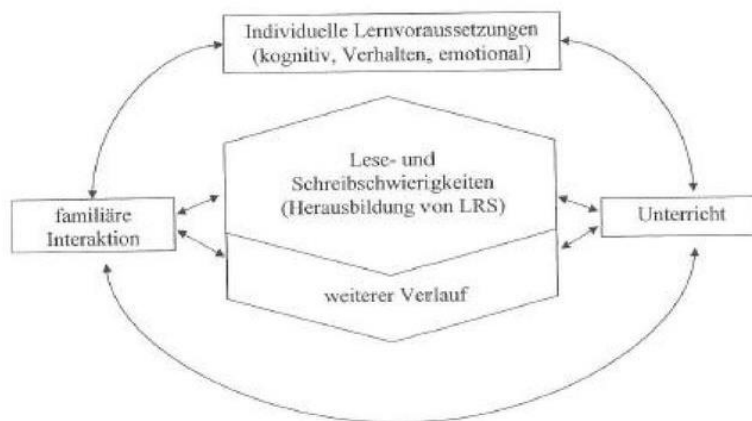


Abbildung 2: Interaktives Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Das interaktive Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zeigt deutlich, dass persönliche Prämissen, fehlende Hilfestellung des Elternhauses und unpassender schulischer Unterricht zusammen eine LRS entwickeln können. Diese Elemente bedingen einander. Der familiäre Hintergrund beispielsweise kann die persönlichen Lernvoraussetzungen beeinflussen, diese zwei Faktoren können sich wiederum auf die schulische Ebene übertragen. Hinzugefügt werden muss aber, dass schlechtere Ausgangsvoraussetzungen keine Endstation im schulischen System bedeuten. Wenn das familiäre Umfeld und die schulische Komponente zusammenarbeiten, können mangelhafte Lerngrundlagen beseitigt werden.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 178-179.

## 4.1 Die biologische Komponente

### 4.1.1 Der genetische Faktor

In den 1990er Jahren hat man herausgefunden, dass neurologische Gründe eine LRS begünstigen könnten. Die Vererbbarkeit von Legasthenie bzw. einer Lese-Rechtschreibschwäche ist in aktuellen Forschungsergebnissen bewiesen.<sup>46</sup> In diesem Fall sind Verarbeitungsprozesse im Gehirn dysfunktional. Diese Verarbeitungsprobleme sind erblich bedingt.<sup>47</sup> Kinder, die familiär vorbelastet sind, leiden eher an einer Lese- Rechtschreibschwäche als solche, in deren Familien es keine Fälle von LRS gibt. Dies wurde mit der *Colorado Family Reading Study* herausgefunden. Die erste, umfassende Legastheniestudie an Familien untersuchte 133 Schüler/innen, Eltern und Geschwisterkinder, die eine Lese- und Rechtschreibstörung aufwiesen. Die Lesekompetenz und die Wahrnehmung der Studienteilnehmer/innen wurden getestet. Die Ergebnisse wurden einer Kontrollgruppe, bestehend aus 125 Heranwachsenden, deren Eltern und Geschwistern, die dieselben Untersuchungen durchlaufen hatten, gegenübergestellt. Die wissenschaftliche Studie deutet nun auf eine Vererbung von Lese- und Rechtschreibproblemen hin. Umwelteinflüsse können aber ebenso Grund dafür sein.<sup>48</sup> Um zwischen diesen beiden Faktoren unterscheiden zu können, wurden Studien mit eineiigen und zweieiigen Zwillingen vollzogen. Diese Forschungen konnten dieselben Umwelteinflüsse der getesteten Personen gewährleisten. Eineiige Zwillinge weisen zu einhundert Prozent die gleichen Gene auf, bei zweieiigen ist es hingegen so, dass es nur eine Übereinstimmung von fünfzig Prozent gibt. In diesen Zwillingsuntersuchungen konnte zweifellos festgestellt werden, dass eine genetische Erbfolge eine LRS begünstigen kann. Bei eineiigen Zwillingspärchen leiden beinahe siebzig Prozent beider Geschwister an einer Legasthenie. Bei zweieiigen Zwillingen, die die gleiche Genetik wie Geschwisterpärchen aufweisen, kämpfen rund vierzig Prozent mit einer Lese- Rechtschreibschwäche.

---

<sup>46</sup> Vgl. Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 95.

<sup>47</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 178-179.

<sup>48</sup> Vgl. Claudia Steinbrink, Thomas Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Berlin/Heidelberg 2014, S. 90.

Neben der Erkenntnis der Vererbung von Lese- und Rechtschreibproblemen, konnte ebenso festgestellt werden, dass nicht ein Gen allein für die Neigung zur LRS verantwortlich sein kann. Unterschiedliche Erbfaktoren stehen in Verbindung mit einem gestörten Schriftspracherwerb. Dabei gibt es aber kein bestimmtes Muster, das definieren könnte, in welchem Zusammenhang welche Gene eine LRS begünstigen könnten.

Herausgefunden wurde zusätzlich, dass bestimmte Gene, die sich auf die Entwicklung einer LRS auswirken, auch den Schriftspracherwerb und das Lesenlernen von Kindern, die keinerlei Probleme beim Erlernen der Fertigkeiten aufweisen, auftreten können. Demnach kann zusammengefasst werden, dass die Aneinanderreihung der Gene an eine spezifische Gehirnprogression gekoppelt ist. Diese entscheidet schlussendlich darüber, ob Probleme beim Lesen und Rechtschreiben entstehen.<sup>49</sup>

#### 4.1.2 Der neurologische Faktor

Das Gehirn einer Person, die eine LRS aufweist, ist oft anders aufgebaut als jenes von Menschen, die keinerlei Schwierigkeiten beim Erlernen vom Lesen und Schreiben haben. Veränderungen in der Area 39, in der Großhirnrinde, können beispielsweise auf eine LRS hindeuten. Die Hirnforschung ist bei dieser Thematik aber noch nicht so fortgeschritten, deshalb kann hierzu pauschal keine Aussage getroffen werden. Festgestellt werden kann aber, dass diese Unregelmäßigkeiten auf<sup>50</sup> „Nervenbahnen des akustischen und visuellen Systems“<sup>51</sup> zu finden sind. Dies lässt wiederum eine Relation vermuten. Zu eventuellen Abweichungen im Aufbau des Gehirns konnte bis dato noch keine Einigkeit in der Forschung erzielt werden.

---

<sup>49</sup> Vgl. Sven Lindberg: Ursachen der Lese- Rechtschreibstörung. In: Andreas Mayer: Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München 2016, S. 53-54.

<sup>50</sup> Vgl. Dorle Sprenger, Jakob Sprenger: Lese- Rechtschreib-Störung. Ein Leben mit LRS – Wege und Chancen. Stuttgart 2014, S. 28.

<sup>51</sup> Sprenger, Sprenger: Lese- Rechtschreib-Störung. S. 28.

## 4.2 Der kognitive Ansatz

### 4.2.1 Die LRS als Lernstörung

Bereits in den 1960er Jahren untersuchten Forscher/innen im englischsprachigen Raum Prozesse der Informationsverarbeitung. In diesem Zusammenhang wurden auch die Lese- und Rechtschreibentwicklung bei Kindern und Erwachsenen betrachtet und wissenschaftlich untersucht. Die ersten Forschungsergebnisse kamen allesamt aus dem anglo-amerikanischen Raum. Im deutschsprachigen Raum beschäftigte man sich erst in den 1980er Jahren mit diesem Ansatz. Die Pädagogin Gerheid Scheerer-Neumann begründete dies damit, dass man sich in unseren Breiten zu extensiv mit der medizinischen Definition von Legasthenie auseinandersetzte.

Scheerer-Neumann „[...] verortet eine Lese-Rechtschreib-Störung im Bereich der Lernstörungen, es gehe schließlich um eine Störung im Erwerb kognitiver Fähigkeiten, mithin nicht um eine kongenitale Störung. Der Erwerb aber sei abhängig von Aufgaben und Material, könne also allein durch veränderte Lernerfahrungen, z.B. durch ein spezifisches Lese- und Rechtschreibtraining zu besseren Ergebnissen führen. Damit wendet sie sich gleichzeitig gegen Wahrnehmungstrainings, die davon ausgingen, durch verschiedene Operationen im Wahrnehmungsbereich therapieren zu können.“<sup>52</sup>

Scheerer-Neumann ist zusätzlich Gegnerin der von Kern begründeten *Wortbildtheorie*. Die Wortbildtheorie besagt, dass Grafiken von Termini im Gedächtnis verankert werden und jeder Begriff beim Lesen mit dem Bild im Gehirn in Verbindung gebracht wird. Nur wenn ein unbekanntes Wort, ohne visuelle Verankerung im Gehirn erfasst wird, muss dieses Buchstabe für Buchstabe gelesen werden. Scheerer-Neumann meint im Gegensatz dazu, dass Schüler/innen zwar bestimmte Assoziationen und Eigenschaften von Buchstaben mit Wörtern verbinden würden, vollständige Termini im Zusammenhang mit verknüpften Bildern schließt sie aber aus. Folgend wird das von ihr kreierte Informationsverarbeitungsmodell, zusammengefasst von Susanne Wilckens, kurz vorgestellt:

Gesprochenes wird unter Berücksichtigung von bestimmten Eigenschaften untersucht und gefiltert, „beides in Abhängigkeit von im visuellen Langzeitgedächtnis vorhandenen Informationen. Die Ergebnisse werden im visuellen Kurzzeitgedächtnis gespeichert. In

---

<sup>52</sup> Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 90.

der Leserichtung werden so nach und nach die Grapheme kodiert und in Phoneme übersetzt. Dies gelingt bei geläufigen schneller, bei weniger bekannten geschieht dies buchstabenweise. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse im auditiv-verbale Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Dabei ist die Artikulation (das laute Lesen) auf der Grundlage dieser Speicherung möglich, sie kann vor oder nach der semantischen Kodierung abgerufen werden, die den letzten Schritt innerhalb der Informationsverarbeitung darstellt. Ein Lesen ohne phonologische Kodierung und Segmentierung entspricht einem ‚Lesen‘ in der logographemischen Strategie und birgt das Risiko von Leseungenauigkeit.“<sup>53</sup>

Ähnliche Modelle und Theorien von anderen Wissenschaftler/innen, wie jenes von Scheerer-Neumann, folgten. Der prozessorientiert-kognitive Ansatz trug zu einer Veränderung in der Wahrnehmung von LRS bei. Fürsprecher dieses Konzepts gehen davon aus, dass Kinder, die von einer Lese- und Rechtschreibstörung betroffen sind, öfter und zeitlich dauerhafte Fehler beim Lesen und Rechtschreiben machen als Lerner/innen, die keinerlei Auffälligkeiten zeigen. Unterstützungsmöglichkeiten sollten sich an den Prozessen des konventionellen Erwerbs von Schriftsprache stützen. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass das Erlernen der Schriftlichkeit ein langer und nicht gleichmäßig verlaufender Prozess ist. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Schreiblerner/innen im gleichen Alter, nicht dieselben Entwicklungen durchlaufen. Jede Schulklasse besteht aus Kindern, die unterschiedliche Fördermaßnahmen und Hilfestellungen benötigen – auf diese sollte die Lehrkraft individuell eingehen und sie bestmöglich unterstützen.<sup>54</sup>

#### 4.2.2 Legasthenie als Teilleistungsschwäche

Die Theorie, die Legasthenie als Teilleistungsschwäche anzusehen, ist bis heute präsent. Mit einer Teilleistungsschwäche meint man eine unzureichende Entwicklung, bzw. eine Leistungsabnahme einer oder mehrerer Abläufe im zentralen Nervensystem bei normaler Intelligenz und altersgerechter Entwicklung. Bei einer Teilleistungsstörung sind spezifische Teile oder Faktoren eines größeren Ganzen geschädigt oder gemindert. Diese gestörten Teilleistungen werden aber benötigt, um

---

<sup>53</sup> Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 90.

<sup>54</sup> Vgl. Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 90-93

eine spezifische Aufgabe zu lösen.<sup>55</sup> Dies bedeutet also, dass Teilleistungsschwächen, wie Probleme bei der auditiven Wahrnehmung oder der phonologischen Bewusstheit, zu einer LRS beitragen.

Es werden bestimmte Teilleistungsbereiche benötigt, um die Kulturtechniken des Lesen- und Rechtschreibens zu erlernen. Funktionieren diese Bereiche nicht korrekt, kann es zu kognitiven Einschränkungen kommen. Karin Schleider stellt dies anhand einer Tabelle übersichtlich und verständlich dar:

<b>Teilleistungsbereich</b>	<b>Kognitive Einzelfunktion</b>
Informationsaufnahme	z.B. Leseverständnis
visuelle Reizverarbeitung	z.B. visuelle Diskrimination (Unterscheidung) von Buchstaben
akustische Reizverarbeitung	z.B. Lautdiskrimination (Heraushören einzelner Laute, Unterscheidung ähnlich klingender Laute)
Kurzzeitgedächtnis	z.B. visuelles oder akustisches Kurzzeitgedächtnis
Informationsintegration	z.B. Synthese von Lauten zu Worten
Langzeitgedächtnis	z.B. Vorstellung oder Erinnerung des zu schreibenden Wortbildes
Ausdruck	z.B. lautes Vorlesen
visuomotorische Koordination	z.B. motorische Schreibprozesse
Sensomotorik	z.B. Auge-Hand-Koordination

<sup>56</sup> Tabelle 1: „Bei LRS potenziell betroffene Teilleistungsbereiche mit ihren möglichen kognitiven Einzelfunktionen“

<sup>55</sup> Vgl. Günter Wirth: Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Auflage überarbeitet von M. Ptok. und R. Schönweiler, Köln 2000, S. 185.

<sup>56</sup> Karin Schleider: Lese- und Rechtschreibstörungen. München 2009, S. 17.

#### 4.2.2.1 Probleme in der visuellen Wahrnehmung

Schwierigkeiten in der visuellen Wahrnehmung können als weitere Ursache für eine Lese- Rechtschreibschwäche genannt werden. Die Sinnesorgane bei Personen mit einer Legasthenie sind zwar nicht eingeschränkt, dennoch wird von Komplikationen in der Informationsverarbeitung ausgegangen. Da die aktuelle Forschung keine Einigkeit über visuelle Wahrnehmungsstörungen findet, wird nicht intensiver auf diese Ursache, die eine LRS begünstigen könnte, eingegangen. Einige Autor/innen gehen davon aus, dass visuelle Wahrnehmungsdefizite keine Ursache, sondern ein Resultat einer LRS sei. Wiederum andere Wissenschaftler/innen sind gegensätzlicher Meinung. Schabmann und Kollegen konnten 2009 feststellen, dass „die frühe visuelle Verarbeitung (gemessen im Kindergarten) nur unter bestimmten Unterrichtsbedingungen (ganzheitlich orientierter Unterricht) von Bedeutung für das spätere Lesen ist.“<sup>57</sup>

Eine weitere wichtige Annahme, die schon lange besteht und immer noch verbreitet ist, ist die „räumliche[...] Orientierungsschwäche bzw. die ‚Raumlage-Labilität‘“<sup>58</sup>. Viele Schüler/innen verwechseln ähnlich aussehende Letter, wie *b* und *d*, *m* und *n* sowie *m* und *w*. Zahlreiche Lehrer/innen gehen bei diesen Fehlern oft von einer Legasthenie aus, da sie glauben, dass diese Vertauschungen mit einer nicht ausreichenden räumlichen Orientierung zusammenhängen. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen aber, dass diese Art von Fehlern bei allen Schulanfänger/innen vorkommt. Schüler/innen, die also kontinuierlich Reversionsfehler machen, müssen nicht zwangsläufig Legastheniker/innen sein.<sup>59</sup>

#### 4.2.2.2 Probleme in der sprachlichen Entwicklung

Eine unzureichende frühkindliche Sprachentwicklung zählt zu den wesentlichsten Faktoren, die eine Lese- und Rechtschreibstörung begünstigen können. Zu wenige Wörter im Repertoire eines Schulkindes und zu geringe grammatikalische Kenntnisse erschweren den Schriftsprach- und Leseerwerb deutlich. Anhand dieser Kriterien kann

---

<sup>57</sup> Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 191.

<sup>58</sup> Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 191.

<sup>59</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 191.

schon im vorschulischen Alter festgestellt werden, ob das angehende Schulkind Probleme beim Lesen und Rechtschreiben haben könnte. Gerade Kinder, denen wenig vorgelesen wird und die in Haushalten mit einer geringen Lesekultur aufwachsen, leiden in Folge häufiger an Lese- und Rechtschreibproblemen. Aktuelle Forschungsergebnisse besagen, dass über fünfzig Prozent der Schüler/innen, die einen Rückstand in der Sprachentwicklung aufweisen, auch an einer Lesestörung leiden. Umgekehrt haben Heranwachsende, die eine Lesestörung zeigen, Probleme in ihrer sprachlichen Entwicklung. Herausgenommen werden hier Kinder, die Schwierigkeiten mit der korrekten Aussprache von Wörtern haben.

Eine weitere Studie hat ergeben, dass eine schlecht entwickelte Schreibkompetenz Auswirkungen auf die Sprachentwicklung hat. Gerade neue Begrifflichkeiten werden beim Lesen erlernt. Somit steigt der Wortschatz von Kindern, wenn sie ausreichend lesen. Außerschulisches Lesen ist hierbei besonders wichtig, da das schulische Lesen nicht genügt, um die Kulturtechnik zu erlernen und den Wortschatz zu erweitern.<sup>60</sup>

#### 4.2.2.3 Probleme in der Lautwahrnehmung

Eine oft vorkommende Ursache für eine Lese-Rechtschreibschwäche ist die phonologische Beeinträchtigung des Arbeitsgedächtnisses. Bei dieser Theorie geht man davon aus, dass Phoneme unzureichend erfasst und nicht ausreichend angeeignet werden.<sup>61</sup> Menschen, die von einer LRS betroffen sind, haben Probleme „die erforderliche hoch automatisierte Vernetzung zwischen Sprache und Schrift herzustellen, weil sie keinen guten Zugriff auf die Lautstruktur (Phonologie) von Wörtern haben“<sup>62</sup>. Aufgrund von eingeschränkt funktionierender Lautwahrnehmung, werden Fehler beim Lesen und Rechtschreiben gemacht.

---

<sup>60</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 192-193.

<sup>61</sup> Vgl. Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. S. 97.

<sup>62</sup> Karin Landerl: Lese-/Rechtschreibstörung. In: Silvia Schneider, Jürgen Margraf (Hg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter, Heidelberg 2009, S. 400.



#### 4.2.2.4 Probleme in der zeitlich-auditiven Verarbeitung

„Der klassische und bis heute einflussreiche Ansatz zur auditiven Zeitverarbeitung bei Lese- Rechtschreibstörungen von Tallal (1980) geht davon aus, dass die Lese- Rechtschreibstörung durch ein basales Defizit der auditiven Zeitverarbeitung verursacht ist, welches die Wahrnehmung von akustischen Elementen beeinträchtigt, die durch schnelle Übergänge oder kurze Zeitdauern gekennzeichnet sind. Das Zeitverarbeitungsdefizit führt dazu, dass Wahrnehmungsreize, die schnell nacheinander neuronal verarbeitet werden müssen, nicht integriert werden können. Dies verursacht eine Kaskade von Effekten, die mit der Unterbrechung der normalen Entwicklung des phonologischen Systems beginnt und mit dem Versagen im Leseerwerb endet.“<sup>63</sup>

Diese Probleme in der Verarbeitung entstehen, da das Gehirn Gehörtes, das rasch nacheinander aufgenommen wird, nicht verwerten kann. Daraus resultieren Probleme bei der Wahrnehmung der Sprache. Dieselben Schwierigkeiten können auch entstehen, wenn die Reize eine zu knappe Zeitspanne aufweisen. Um beispielsweise die Laute *t* und *d* zu differenzieren, braucht es eine ausreichende zeitliche Realisierung, da sich die Laute kaum unterscheiden. Die Laute trennen nur eine knappe Zeitspanne von rund zwanzig Millisekunden. Demnach kann festgestellt werden, dass Schwierigkeiten bei der Differenzierung von Lauten auf Komplikationen in der „zeitlich auditiven Verarbeitung“<sup>64</sup> zurückzuführen sind. Schüler/innen, für die die Lautdifferenzierung problematisch ist, sind nicht dazu in der Lage, Verknüpfungen von gehörten Lauten im Langzeitgedächtnis abzuspeichern. Für die Entstehung<sup>65</sup> „der phonologischen Bewusstheit und für das Erlernen von Buchstabe-Laut Zuordnung“<sup>66</sup> sind diese aber essenziell. Veranschaulicht werden kann dies an folgendem Beispiel: Kann ein Kind nicht zwischen den Lauten *t* und *d* differenzieren, weil die Ungleichheit nicht verarbeitet werden kann und keine Verknüpfung im Langzeitgedächtnis verankert wurde, wie soll es dann wissen, dass das Wort *Dackel* mit dem Buchstaben *d* und nicht mit *t* geschrieben wird?<sup>67</sup> Probleme beim Rechtschreiben sind also vorprogrammiert. Durch zahlreiche unterschiedliche Studien konnte herausgefunden werden, dass Personen mit einer LRS Probleme in der zeitlich-auditiven Verarbeitung haben. Wie auch bei den anderen Ursachen, die eine Legasthenie begünstigen können, tritt auch

---

<sup>63</sup> Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 97,98.

<sup>64</sup> Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 98.

<sup>65</sup> Vgl. Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 98.

<sup>66</sup> Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 98.

<sup>67</sup> Vgl. Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 98.

diese nicht bei allen betroffenen Personen auf bzw. ist bei allen in gleicher Intensität vorhanden.

Eine Lese- und Rechtschreibschwäche setzt sich meist aus mehreren Komponenten zusammen. Die kognitive Entwicklung, neurobiologische Faktoren, der familiäre Hintergrund und die Gegebenheiten in der Schule tragen zu einer LRS bei.<sup>68</sup>

### 4.3 Umwelteinflüsse

Neben den bereits genannten Optionen, die als Ursachen für eine Legasthenie bzw. LRS genannt werden können, fließen auch Umwelteinflüsse mit ein. Der genetische Einfluss ist zwar präsent, was aber nicht bedeutet, dass äußere Einflüsse außer Acht gelassen werden dürfen. Die Umwelt ist ein wesentlicher Einflussfaktor bei der Entwicklung einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Bestimmte Gene können eine LRS zwar begünstigen, das heißt aber nicht, dass die betroffene Person zwingend Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Rechtschreiben aufweisen muss. Kinder, die genetisch vorbelastet sind, haben eine schlechtere Ausgangsposition beim Erlernen vom Lesen und Rechtschreiben als Lerner/innen, die diese/s Gen/e nicht haben. Diesen vorgegebenen Schwierigkeiten kann aber mithilfe spezieller Förderung entgegengewirkt werden. Umwelteinflüsse haben einen nicht so hohen Einfluss auf die Lernschwäche wie die Genetik. Trotzdem kann die Anfälligkeit für Lese-Rechtschreibstörungen von der Umwelt positiv oder negativ begünstigt werden. Beispielsweise könnte man Kindern mit genetischer Vorbelastung bereits vor dem schulpflichtigen Alter mit entsprechender Förderung entgegenkommen. Hätte die Umwelt keine Bedeutsamkeit bei Lese- und Rechtschreibstörungen, würde sie ausschließlich von der Genetik kontrolliert werden. Da mit entsprechenden Fördermaßnahmen aber geholfen wird, muss sie eine wesentliche Rolle spielen.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Vgl. Karin Landerl: Grundsätzliche Informationen. In: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. Wien 2018, S. 7.

<sup>69</sup> Vgl. Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 92,93.

## 5. SYMPTOMATIK

Neben sozialen Problemen, Ausgrenzungen, psychischen und physischen Problemen, die durch eine LRS hervorgerufen werden können, gibt es auch typische Auffälligkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, die im Folgenden aufgelistet werden. Bei diesen Angaben orientiere ich mich an Schulte-Körne und Remschmidt. Sie schreiben, dass beim Lesen unten aufgezählte Probleme zu erkennen wären:

- „Schwierigkeiten, Buchstaben korrekt zu benennen und das Alphabet aufzusagen
- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen.
- Niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text
- Ersetzen von Wörtern durch ein in der Bedeutung ähnliches Wort
- Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben
- Unfähigkeit, aus dem Gelesenen Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen“<sup>70</sup>

Die Probleme beim Rechtschreiben sehen folgendermaßen aus:

- „Fehler beim mündlichen Buchstabieren
- Schwierigkeiten beim Schreiben von Buchstaben, Wörtern und Sätzen
- Hohe Fehlerzahl bei ungeübten Diktaten
- Hohe Fehlerzahl beim Abschreiben von Texten“<sup>71</sup>

Eine Lese- und Rechtschreibstörung zu charakterisieren ist keine einfache Aufgabe, weshalb die Symptome auch nicht einfach zu definieren sind. Die angeführten Probleme können erst beim Lese- und Rechtschreiberwerb auftreten, eine frühere Diagnose ist folglich nicht möglich. Zusätzlich treten nicht während der gesamten schulischen Laufbahn eines/r Legasthenikers/in dieselben Symptome auf. Kinder, die einen hohen Intelligenzquotienten aufweisen, können diese Schwierigkeiten oft mit ihrer Intelligenz ausgleichen. Erst wenn die typischen orthographischen Fehler kontinuierlich gegeben sind, kann von einer LRS ausgegangen werden. Weiters

---

<sup>70</sup> Gerd Schulte-Körne, Helmut Remschmidt: Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 100, Heft 7, 2013, S. 397.

<sup>71</sup> Schulte-Körne, Remschmidt: Legasthenie- Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. S. 397.

werden die oben angeführten Fehler bei den Anfängen des Schriftlichkeitserwerbs gemacht. Deshalb kann zusammengefasst werden, dass es keine homogene Einheit von typischen Fehlerquellen gibt.<sup>72</sup> Neben den angeführten Symptomen können Kinder mit LRS zahlreiche weitere Anzeichen aufweisen. Sprenger führt hier folgende Probleme an:

- „Schwierigkeiten mit der Orientierung im Raum (z.B. Wege finden, Ordnung am Arbeitsplatz herstellen)
- Schwierigkeiten mit der Orientierung in der Zeit (z.B. Uhrzeiten verwechseln, Tage verwechseln)
- Probleme bei der Herstellung linearer Strukturen (z.B. Sätze folgerichtig aneinanderreihen, Texte strukturieren, Arbeitsabläufe strukturieren, Telefonnummern richtig notieren)
- Schwäche des Kurzzeitgedächtnisses (z.B. Namen vergessen, nicht an wichtige Papiere denken).“<sup>73</sup>

Wie bei allen Auffälligkeiten kommen auch diese nicht bei allen lese- und rechtschreibschwachen Kindern vor. Gerade im schulischen Alltag und im späteren Berufsleben können diese Faktoren problematisch werden. Probleme zu erkennen, Hilfestellungen zu finden und einzusetzen und sich nicht von eventuellen Komplikationen einschüchtern zu lassen, soll gelernt werden. Dabei können vor allem Eltern und Lehrkräfte als Unterstützer/innen wirken. Neben diesen Schwierigkeiten treten vor allem zu Schulbeginn weitere Begleiterscheinungen auf. Legasthene Lerner/innen haben vermehrt Scheu die Schule zu besuchen, geschweige denn Prüfungen oder Tests zu absolvieren. Die Schul- und Prüfungsangst kann so weit gehen, dass sich daraus weitere Symptome wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder weitere körperliche Erkrankungen entwickeln. Oft leiden Personen mit einer Legasthenie an ADHS oder psychischen Krankheiten. Depressive Verstimmungen und soziale Auffälligkeiten sind keine Seltenheit. In einer Untersuchung wurde festgestellt, dass Kinder, die an einer LRS leiden und zwischen acht und dreizehn Jahre alt sind, vermehrt an einer psychischen Krankheit leiden. Vierundvierzig Prozent weisen sogar eine Erkrankung auf. Je älter die Kinder werden, desto weniger haben sie mit psychischen Erkrankungen zu kämpfen. Dennoch kann festgestellt werden, dass Legasthener/innen viel häufiger mit psychischen Problemen konfrontiert werden als ihre Altersgenossen. Dies könnte daran liegen, dass Schüler/innen mit Lese- und

---

<sup>72</sup> Vgl. Schleider: Lese- und Rechtschreibstörungen. S. 18.

<sup>73</sup> Sprenger, Sprenger: Lese- Rechtschreib-Störung. S. 47.

Rechtschreibschwierigkeiten weniger Erfolgserlebnisse durchlaufen und mit viel Anstrengung und stundenlanger Arbeit nicht dasselbe Ziel erreichen wie ein unauffälliges, normalbegabtes Schulkind. Das Selbstwertgefühl leidet dadurch immens. Dieses geschwächte bzw. nicht vorhandene Selbstwertgefühl wird unterschiedlich kompensiert. Viele Betroffene verweigern den Schulbesuch, um Komplikationen zu entfliehen. Einige entwickeln eine Depression oder versuchen ihre Probleme gekonnt zu überspielen – sie werden beispielsweise zum sogenannten Klassenclown. Dadurch wollen sie ihre schlechten schulischen Leistungen untergraben und sich bei ihren Mitschüler/innen beliebt machen. Damit solche Begleiterscheinungen erst gar nicht entstehen können, ist eine frühe Diagnostik besonders wichtig. Wenn die Lehrkraft, der/die betroffene Schüler/in und die Erziehungsberechtigten wissen, dass das Kind Probleme in bestimmten Bereichen aufweist, kann darauf eingegangen werden. Die Stärken des/der Lerner/in sollen hervorgehoben werden. Die schriftlichen Leistungen können beispielsweise durch mündliche kompensiert werden und eine besondere Förderung kann helfen, die Fähigkeiten zu verbessern.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Vgl. Sprenger, Sprenger: Lese- Rechtschreib-Störung. S. 48-50.

## 6. DIAGNOSTIK

Eine Lese- Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie zu diagnostizieren ist keine einfache Aufgabe. Es gibt zahlreiche unterschiedliche Diagnoseverfahren, die sich auf die einzelnen Entwicklungsstufen der Kinder konzentrieren. Die gängigsten Verfahren werden auf den nächsten Seiten kurz dargestellt und erklärt. Des Weiteren soll herausgefunden werden, ob es in Österreich ein Gesetz zur Diagnostik von Lese- und Rechtschreibschwächen gibt. Die Frage, ob Mediziner, Pädagogen oder Psychologen eine LRS bzw. Legasthenie diagnostizieren dürfen/sollen/müssen sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen sollen geklärt werden.

Die gängige Definition der Lese- und Rechtschreibschwäche im ICD-10 stellt fest, dass die Lernschwäche nicht an typischen orthographischen Fehlern, Resultaten in Leistungsfeststellungen und Intelligenztests zu messen ist. Wichtig zu eruieren ist, warum spezifische Fehler gemacht werden und inwieweit die Zukunft der Heranwachsenden beeinflusst wird. Die Feststellung einer LRS mittels allgemeiner Tests in Schulen, die das Rechtschreiben und die geistigen Fähigkeiten überprüfen sollen, ist hierbei nicht zielführend. Zur Diagnose gehören weit mehrere Faktoren und Einflüsse.<sup>75</sup> Über die Diagnostik schreibt Christine Mann beispielsweise:

„Eine wirklich ernst zu nehmende Diagnose erfordert eine Einzeluntersuchung von sorgfältig daraufhin ausgebildeten Diagnostikern wie etwa Kinder- und Jugendpsychiatern, Kinderpsychologen oder Erziehungsberatern. Zu erfragen ist die Entwicklung des Kindes. Zu beobachten sind nicht nur die Fähigkeiten und Strategien im Lesen und Rechtschreiben, sondern auch die allgemeine Lern- und Leistungsfähigkeit, die körperliche und psychische Befindlichkeit des Kindes und die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt.“<sup>76</sup>

Eine Diagnose muss demnach mehrere Aspekte mit einbeziehen, um festzustellen, inwieweit die Probleme beim Lesen und Rechtschreiben die spätere Entwicklung beeinflussen.

Eine gründliche Anamnese ist das Fundament für eine aussagekräftige Diagnose. Dadurch wird erst eine passende Form der Testung gewährleistet. Die Erzählungen

---

<sup>75</sup> Vgl. Christine Mann, Hilke Oberländer, Cornelia Scheid: LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim und Basel 2001, S. 199.

<sup>76</sup> Mann, Oberländer, Scheid: LRS Legasthenie. S. 199.

der Erziehungsberechtigten sind hierbei essenziell, da dadurch die Entwicklung des Kindes nachvollzogen werden kann. Anhand der Erfahrungen der Eltern und gezielten Fragen des/der Diagnostiker/s/in können schon erste Merkmale für eine LRS auffallen. Bei den geleiteten Fragen ist es wichtig mehr über die Schwangerschaft und Geburt des Kindes zu erfahren. Weiters muss die kindliche Entwicklung erläutert werden. In diesem Zusammenhang sollte man auch nach typischen Kinderkrankheiten fragen. Die Entwicklung der Sprachfähigkeit, prägende Erlebnisse während der frühen Kindheit, die Kindergartenzeit/Schulzeit, Probleme und Auffälligkeiten in der Schule, eventuelle Wiederholungen von Schulstufen, der Alltag des/der Heranwachsenden und die Hausaufgabensituation müssen hinterfragt werden.<sup>77</sup>

Obwohl mehrere Faktoren in die Diagnostik einer LRS mit einfließen, liegt das Hauptaugenmerk dennoch auf Tests, welche die Lese- und Rechtschreibfähigkeit eruieren. Scheerer-Neumann empfiehlt beispielsweise ein strukturiertes Diagnoseverfahren. An erster Stelle „steht die quantitative Ermittlung der Lese- und Rechtschreibleistungen mit Hilfe standardisierter und normierter Lese- und Rechtschreibtests, die die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen.“<sup>78</sup> Um die Rechtschreibkompetenzen zu testen, wird die Anzahl der gemachten Fehler dem Durchschnitt der jeweiligen Schul- bzw. Altersstufe gegenübergestellt. Durch diesen Vergleich kann herausgefunden werden, ob und wie stark die Lernschwäche vorhanden ist. Beim Testen der Lesefähigkeit wird zwischen „Lese Flüssigkeit“, „basalem Lesen“ und dem „Leseverständnis“ unterschieden. Wenn der Großteil der Leseleistungen als zu gering festgestellt wird, dann empfiehlt Scheerer-Neumann eine „entwicklungsbezogene Analyse“.<sup>79</sup> Dabei soll an die Entwicklungsstufen des Lesens, welche im ersten Kapitel genannt wurden, gedacht werden. Im Großen und Ganzen durchlaufen alle Kinder die logographische, die alphabetische und die orthographische Phase. Heranwachsende, die eine LRS aufweisen, durchleben dieselben Entwicklungsperioden, sie tun dies lediglich langsamer als ihre Altersgenossen. Der/die Diagnostiker/in muss daraufhin den gegenwärtigen Zustand des/der Betroffenen feststellen. In einigen Tests werden die Entwicklungsstufen des Lesens bereits berücksichtigt. Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II), auf den ich später noch genauer eingehen werde, wäre

---

<sup>77</sup> Vgl. Mann, Oberländer, Scheid: LRS Legasthenie. S. 200-205.

<sup>78</sup> Gerheid Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. 2., aktualisierte Auflage, Stuttgart 2018, S. 65.

<sup>79</sup> Vgl. Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legasthenie. S. 65-66.

hier beispielsweise zu nennen. Bei ihm sollen sogenannte Pseudowörter, also Wörter, die nicht existieren, gelesen werden. Dabei wird untersucht, ob Wörter alphabetisch korrekt gelesen werden können. Die Art der Lesefehler muss gesondert analysiert werden, um herauszufinden, welche Fördermöglichkeit verwendet werden kann. Bei der Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit muss ebenfalls eine solche verfeinerte Diagnostik durchgeführt werden, um das Kind entsprechend fördern zu können.<sup>80</sup> Scheerer-Neumann fasst ihr Konzept folgendermaßen zusammen:

### **„Hierarchische Diagnostik der Lese- und Rechtschreibprobleme bei LRS**

- Ermittlung der Lese- und Rechtschreibkompetenz mittels standardisierter und normierter Lese- und Rechtschreibtests
- Zuordnung der Lese- und Rechtschreibleistungen zu einer Entwicklungsstufe
- Feindiagnostik der bestehenden Lese- und/oder Rechtschreibprobleme

Parallel dazu:

- Analyse von Lernstrategien
- Ggf. zusätzliche Diagnostik: z. B. Intelligenztests, logopädische Abklärung einschließlich Hörtest, ADHS-Diagnostik, augenärztliche Untersuchung<sup>81</sup>

Scherrer-Neumanns Abfolge eines Diagnoseverfahrens ist für Kinder, die bereits im Schulsystem involviert sind, geeignet. Deshalb möchte ich mich jetzt auf die Diagnostik im Vorschulalter konzentrieren.

## 6.1 Diagnostik im Vorschulalter

Heutzutage kann eine Lese- Rechtschreibschwäche bereits vor Schulantritt diagnostiziert werden. Diese Erkenntnis führt dazu, dass möglichen Komplikationen bei Schulantritt durch spezifische Fördermöglichkeiten bereits entgegengewirkt werden kann. Hierbei muss noch erwähnt werden, dass nicht alle Kinder, die zu Beginn Schwierigkeiten und Anzeichen einer LRS gezeigt haben, diese im Schulalltag auch tatsächlich bekommen müssen. Um schon vor Schulbeginn auf eventuelle

---

<sup>80</sup> Vgl. Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legsthenie. S. 65-68.

<sup>81</sup> Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legsthenie. S. 68.



Komplikationen aufmerksam gemacht zu werden, wurden eigens dafür konzipierte Diagnoseverfahren entwickelt.<sup>82</sup> Diese Abschlussarbeit konzentriert sich auf die Sekundarstufe. Da eine frühe Diagnostik aber essenziell ist, wird darauf ebenfalls eingegangen.

### 6.1.1 Das Bielefelder Screening (BISC)

Das „BISC: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ wurde von Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek im Jahr 2002 herausgegeben. Seit Jahren gilt es als vorreitendes Diagnoseinstrument, um bereits vorschulisch eine mögliche Lese- und Rechtschreibstörung zu erkennen. Die phonologische Bewusstheit wird dabei überprüft. Zusätzlich werden das Auffassungsvermögen und die Gedächtnisleistung getestet. Die phonologische Bewusstheit wird auf die Funktionen beschränkt, die in diesem Alter in der Regel beherrscht werden sollen. Der Zeitaufwand für das Screening liegt bei zirka dreißig Minuten und es soll zehn oder vier Monate vor Schulbeginn angewendet werden. Das diagnostische Verfahren kann mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens mit hoher Wahrscheinlichkeit feststellen.<sup>83</sup>

### 6.1.2 Das Münsteraner Screening (MÜSC)

Das Münsteraner Screening wurde ebenfalls von Mannhaupt gestaltet und 2006 herausgegeben. Es orientiert sich am BISC und überprüft ebenfalls die phonologische Bewusstheit. Es testet das Kurzzeitgedächtnis, in welcher Geschwindigkeit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden können und die Aufmerksamkeitsspanne. Das MÜSC ist für Gruppen ausgelegt und soll bei Schulbeginn durchgeführt werden. Das Diagnostikinstrument beinhaltet acht zu absolvierende Aufgabenstellungen, die bei der Überprüfung zweitgeteilt werden. Für jeden Teil haben die Schüler/innen zwanzig Minuten Zeit. Die Ergebnisse sind

---

<sup>82</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 218.

<sup>83</sup> Vgl. Nicole Berger, Wolfgang Schneider: Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Paderborn 2011, S. 110-111.

gleichermaßen voraussagend wie die vom BISC. In der neuesten Version können die Schulanfänger/innen den Test digital am Computer durchführen. Dabei sind keinerlei Instruktionen der Lehrperson von Bedarf, da der Test selbsterklärend ist.<sup>84</sup>

### 6.1.3 Gruppentests zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten

Der „Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS)“ wurde von Barth und Gomm moduliert. Das Verfahren zielt darauf ab, Kinder, die gefährdet sein könnten, eine LRS zu entwickeln, auszutesten. Die Methode soll in den ersten Schulwochen durchgeführt werden. Es untersucht wiederum die phonologische Bewusstheit. Im Gegensatz zu den beiden vorher beschriebenen Diagnoseinstrumenten, wird hier beispielsweise auch die Analyse der Laute und Anlaute getestet. Der Gruppentest kann in einer komprimierten Form bereits im Kindergarten realisiert werden. Höchstens zwölf Kinder können bei einer Testdurchführung beurteilt werden. Die Zeitspanne umfasst zirka eine Stunde.<sup>85</sup> Die Erfolgsquote kann an der des BISC gemessen werden, da es aber schon viele Fälle von falsch diagnostizierten Personen gab, werden die beiden zuvor beschriebenen Testverfahren bevorzugt.<sup>86</sup>

## 6.2 Diagnostik im schulfähigen Alter

Eine Lese- und Rechtschreibstörung im schulfähigen Alter zu diagnostizieren ist besonders wichtig, damit betroffene Schüler/innen dementsprechend gefördert werden können. Bei diesem Verfahren der Überprüfung, ob eine Schwäche vorliegt, spricht man von Auslesediagnostik. Es sollten wirklich nur die Kinder eine spezielle Förderung bekommen, die sie auch tatsächlich benötigen. Darüber hinaus sollten Kinder, die ein solches Defizit aufweisen, nicht gleich beurteilt werden wie ihre

---

<sup>84</sup> Vgl. Berger, Schneider: Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. S. 111-112.

<sup>85</sup> Vgl. Andreas Mayer: Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München 2010, S. 68.

<sup>86</sup> Vgl. Berger, Schneider: Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. S. 113.

Klassenkameraden. In der Leistungsbeurteilung soll auf die Schwäche Rücksicht genommen werden.<sup>87</sup>

### 6.2.1 Diagnoseinstrumente zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibproblemen

Eine frühe Feststellung einer LRS ist besonders wichtig, um betroffene Schüler/innen von Beginn an dementsprechend zu fördern. Schabmann und Schmidt haben diesbezüglich herausgefunden, dass Lehrer/innen eine LRS meist nicht feststellen können. Anhand einer Studie haben sie erkannt, dass Lehrpersonen nur zu einem gewissen Maß die Leistungen von Lernenden einstufen können. Bei Kindern, die Schwierigkeiten beim Lesen aufweisen, beim Rechtschreiben aber kaum Auffälligkeiten zeigen, wird eine Leseschwäche meist nicht richtig erkannt. In spezifischen Lesetests wird die Schwäche aber festgestellt und damit nachgewiesen. Deshalb müssen Lehrkräfte entsprechende Diagnosemöglichkeiten zur Verfügung gestellt bekommen, um Lese- und Rechtschreibschwächen zu erkennen und betroffene Kinder richtig fördern zu können.<sup>88</sup>

Derzeit wird bei den Diagnoseinstrumenten auf die renommierten Tests, wie den „Frühe[n] Lesefähigkeiten-Test“ (FLT I und II) von Fischer und Gasteiger-Klicpera und das „Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen im ersten Schuljahr“ (IEL) von Diehl und Hartke zurückgegriffen. Beide Diagnoseverfahren testen das derzeitige Stadium der Lesekompetenz. Das IEL sieht beispielsweise vor, das auszutestende Kind sechzig Wörter gut hörbar vorzutragen zu lassen. Die Lehrkraft achtet dabei darauf, wie viele Wörter korrekt vorgelesen wurden. Dieser Test wird nach der ersten Durchführung noch zweimal in bestimmten, vorgegebenen Abständen durchgeführt. Anhand der Ergebnisse können Schwierigkeiten beim Lesen herausgefunden werden.<sup>89</sup>

Für Kinder im schulfähigen Alter gibt es zahlreiche Diagnostikverfahren, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

---

<sup>87</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 221.

<sup>88</sup> Vgl. Alfred Schabmann, Barbara Maria Schmidt: Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. 3, 2009, S. 133-145.

<sup>89</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 224.

## 6.2.2 Salzburger Lese- Rechtschreibtest II (SLRT II)

Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest von Landerl, Wimmer und Moser zählt zu den renommiertesten Testverfahren im deutschsprachigen Raum. Er wurde speziell für die Primarstufe konzipiert – für die ersten beiden Klassen ist eine komprimierte Form des Tests vorgesehen, für die dritte und vierte eine längere. Bei diesem Diagnostikverfahren wird zwischen unterschiedlichen Fehlerquellen unterschieden.<sup>90</sup> Die Erneuerung des SLRT ist der SLRT II von Landerl und Moll, der 2010 erschienen ist. Dieser Test passt für die zweite bis zur fünften Schulstufe. Gleich wie die Vorgängerversion wird auch bei diesem Verfahren zwischen unterschiedlichen Fehlerquellen in der Rechtschreibung differenziert. Der zeitliche Rahmen der Überprüfung beträgt eine Stunde, wobei hier die Zeit der Analyse miteingerechnet wird.<sup>91</sup>

Bei der Testung des Lesetempos können Schüler/innen von der ersten bis zur sechsten Schulstufe und erwachsene Personen getestet werden. Im Zuge des Verfahrens bekommen alle Testpersonen, egal welches Alter sie haben, dieselbe Überprüfung vorgelegt. Der Test ist so konzipiert, dass durchschnittlich begabte Erwachsene ihn in der angedachten Zeitspanne normalerweise nicht vollständig fertigstellen können, da sich die Schwierigkeit mit zunehmendem Verlauf der Aufgaben stetig erhöht.<sup>92</sup>

„Der ‚Ein-Minuten-Lese- und Rechtschreibtest‘ besteht aus zwei Teilaufgaben, die eine getrennte Bewertung des phonologischen Rekodierens und der direkten Worterkennung ermöglichen. Mithilfe des ‚Subtests zur Erfassung des synthetischen Lesens‘ können durch das Lesen von Pseudowörtern Schwierigkeiten bei der Anwendung der indirekten Lesestrategie identifiziert werden. Die direkte, automatisierte Worterkennung wird über die Lesegeschwindigkeit für echte Wörter erfasst. Beide Subtests bestehen aus jeweils einer Karte

---

<sup>90</sup> Vgl. Petra Krinetzky: Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwäche, Aufmerksamkeitsdefizit - Hyperaktivitätsstörung. Integration in der Praxis, Heft 22, September 2005, S. 11.

<sup>91</sup> Vgl. Franz Sedlak: SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Linz 2012. Online unter: <https://www.schule.at/bildung/rezensionen/detail/slrt-ii-lese-und-rechtschreibtest.html>, (16.11.2018).

<sup>92</sup> Vgl. Andreas Mayer: Lese- Rechtschreibstörungen (LRS). München 2016, S. 141.

mit 156 Items. Die Testpersonen haben jeweils eine Minute Zeit, um die Pseudowörter der beiden Listen zu lesen.“<sup>93</sup>

Die Rechtschreibkenntnisse können im Plenum getestet werden. Die Überprüfung dauert lediglich eine halbe Stunde. Beim Rechtschreibtest wird mit einem Wortdiktat gearbeitet. Dabei müssen Wörter, die von der Lehrperson angesagt werden, in einen Text eingefügt werden. Je nach Klassenstufe steigt oder sinkt die Anzahl der diktierten Wörter.

Bei der Analyse der Testergebnisse, bezogen auf die Lesekompetenz, konzentriert man sich vor allem auf das Lesetempo, da anhand dessen die genauesten Ergebnisse eruiert werden können. Eine Konzentration auf die Lesekorrektheit würde zu keiner eindeutigen Auswertung führen, da man herausgefunden hat, dass Kinder im deutschen Sprachraum, auch wenn sie eine Leseschwäche haben, bei der Lesegenauigkeit nicht auffällig sind. Bei der Rechtschreibung konzentriert man sich in der Auswertung weniger auf das lautgetreue Schreiben, da die Herausgeber des SLRT II nicht davon ausgehen, dass diese Schwierigkeit die größte ist.<sup>94</sup>

### 6.2.3 Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)

Die Würzburger Leise Leseprobe ist gleich wie der SLRT II für die Primarstufe ausgelegt. Der Lesetest soll feststellen, wie weit das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit fortgeschritten sind. Dies wird anhand von Wort–Bild–Verknüpfungen getestet. Die Kinder müssen in einer vorgegebenen Zeit ein Wort mit dem dazugehörigen Bild verbinden. Diese Testungsmöglichkeit kann dem/der Diagnostiker/in ziemlich genau zeigen, wie weit die Lesekompetenz der getesteten Person entwickelt ist. Der Test kann mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt werden und nimmt nur fünf Minuten in Anspruch. Durch zahlreiche Studien in Deutschland und Österreich wurde die Gewährleistung des Verfahrens geprüft und für sehr gut befunden.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> Mayer: Lese- Rechtschreibstörungen (LRS). S. 141.

<sup>94</sup> Vgl. Mayer: Lese- Rechtschreibstörungen (LRS). S. 141-142.

<sup>95</sup> Vgl. Peter Küspert, Wolfgang Schneider: Die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). In: Marcus Hasselhorn, Wolfgang Schneider, Harald Marx (Hg.): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends. Band 1, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2000, S. 81.

#### 6.2.4 Lesegeschwindigkeits- und -Verständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT 6-12)

Der LGVT 6-12 wurde von Schneider, Schlagmüller und Ennemoser im Jahr 2007 herausgegeben. Er untersucht die Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen zwischen elf und achtzehn Jahren. Demnach ist er im Gegensatz zu den beiden vorherigen für höhere Klassenstufen geeignet. Die Überprüfung findet durch das Lesen eines längeren Schriftstückes statt. Dabei wird das Lesetempo sowie das Leseverständnis untersucht. An dieser Testkonstruktion wurde schon Ende der 1990er Jahre gearbeitet, um das Verfahren für die PISA Studie im Jahr 2000 zu verwenden. Man wollte eine Überprüfung ausarbeiten, welche in größeren Gruppen durchgeführt werden konnte. Beim LGVT 6-12 wird, wie bereits erwähnt, ein längerer Text dargestellt. In diesem Artikel werden mehrere Wörter ausgelassen. Der/die Schüler/in hat nun die Aufgabe, diese Lücken mit Vorschlägen, die bereitgestellt werden, zu füllen. Mit dieser Methode wird sichergestellt, dass das Geschriebene genau und gründlich durchgelesen wird. Weiters wird von der Lehrperson eine Zeitspanne von vier Minuten vorgegeben. In dieser Zeit sollten die Testpersonen das Schriftstück so schnell und sorgfältig wie möglich lesen. Nach Ablauf der Zeit sollten die Schüler/innen das zuletzt gelesene Wort des Textes unterstreichen. Der Text wird rechts der Zeilen nummeriert. Die Ziffer der Zeile, in der das zuletzt gelesene Wort steht, muss markiert werden. Diese Zahl zeigt die bereits gelesenen Wörter an und stellt zugleich den Testwert dar. Der Lesetest dauert insgesamt ungefähr zehn Minuten.

Der Vorteil dieses Testverfahrens ist, dass es Lehrkräften ermöglicht, Schüler/innen die bereits eine höhere Schulstufe besuchen, auszutesten. Zusätzlich ist die Gesamtdurchführung nicht zeit- und arbeitsaufwendig. Durch die Wörter, die von den Testpersonen eingesetzt werden müssen, kann ein genaues Lesen und eine gültige Überprüfung gewährleistet werden.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. Wolfgang Schneider: Diagnose basaler Lesekompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe. In: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Band 7, Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto 2009, S. 58-61.

### 6.2.5 Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (HAMLET 3-4)

Der Hamburger Lesetest kann mit der Würzburger Leise Leseprobe gleichgesetzt werden. Das Verfahren beinhaltet zwei Teile: Der erste Teil besteht aus einem Worttest, bei welchem das Lesetempo überprüft wird. Der zweite Abschnitt ist ein Leseverständnistest. Die beiden Resultate werden differenziert analysiert.<sup>97</sup>

### 6.2.6 ELFE 1-6

Ein Leseverständnistest für Elementarschüler (ELFE 1-6) ist ein Testverfahren, das das Leseverständnis von Erst- bis Sechstklässlern überprüft. Die Testkonstruktion besteht aus drei Untertests. Diese untersuchen „das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene“<sup>98</sup>. Beim ersten Test müssen die Kinder das korrekte Bild einem von vier Wörtern zuordnen. Beim Satzverständnistest werden verschiedene Aussagen gezeigt. Bei diesem fehlen einzelne Wörter oder ein einziges Wort. Die Testpersonen müssen nun die korrekten Wörter in die Lücke einfüllen. Dazu werden verschiedene Auswahlmöglichkeiten gegeben. Beim letzten Subtest wird nun das Leseverständnis auf der Textebene untersucht. Dabei wird eine kurze Erzählung dargestellt, zu dieser müssen anschließend Fragen beantwortet werden. Die Durchsicht der Testergebnisse legt die Stärken und Schwächen der Schüler/innen offen.

Der Leseverständnistest ist als Papier- und Computerversion verfügbar. Dadurch ist das Medium äußerst flexibel und für Gruppentests geeignet. Zusätzlich wird das Förderprogramm ELFE empfohlen, um an den Defiziten zu arbeiten.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Vgl. Godehard Henze, Uwe Sandfuchs, Clemens Zumhasch: Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn 2006, S. 82.

<sup>98</sup> Wolfgang Lenhard, Alexandra Lenhard, Wolfgang Schneider: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE Training. In: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Band 7, Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto 2009, S. 100.

<sup>99</sup> Vgl. Lenhard, Lenhard, Schneider: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE Training. S. 97-102.

### 6.2.7 Hamburger Schreibprobe (HSP)

Die Hamburger Schreibprobe wurde 1994 von Peter May herausgegeben und ist „ein testabhängiges Verfahren, das eine quantitativ-qualitative Auswertung von Schreibungen vorsieht und somit nicht nur den aktuellen Stand des Rechtschreibkönnens abbildet, sondern auch das zum Testzeitpunkt verwendete orthographische Strukturwissen und die individuellen Rechtschreibstrategien erfassen soll.“<sup>100</sup> Geeignet ist die HSP für die Klassenstufen eins bis neun. Erstmals herausgegeben wurde das Testverfahren 1994. Im Jahr 2002 erschien eine Neuauflage, die eine Version für höhere Klassen miteinbezog. Es wird seitdem zwischen einer Testung für die Klassen eins bis vier und fünf bis neun unterschieden. Bei den höheren Klassenstufen wird zwischen den HSP-Basisanforderungen und der HSP-Erweiterten Kompetenz differenziert. Zusätzlich wurde im Jahr 2007 die Deutsche Schreibprobe (DSP) konzipiert. Diese fungiert als Test für Schüler/innen von der ersten bis zur elften Klasse, der im Internet absolviert werden kann. Gedacht wurde die DSP als Ersatzmöglichkeit zur herkömmlichen Variante.

Die HSP ist als Testkonstruktion für die gesamte Lerngruppe geeignet. Die Zeitspanne beträgt zirka fünfzig Minuten und eignet sich somit für eine Unterrichtsstunde. Den Schüler/innen werden Wörter und Satzphrasen gezeigt, die bildlich untermauert sind. Bei der HSP-Erweiterte Kompetenz für höhere Schulstufen wird auch die Fehlerkorrektur der Schüler/innen beobachtet. Dabei werden einzelne Satzteile, Wörter oder Phrasen orthographisch falsch dargestellt. Die Testpersonen sollten im besten Falle auf die nicht korrekt geschriebenen Wörter aufmerksam werden und diese ausbessern.

Ziel der Hamburger Schreibprobe ist es, die orthographische Kompetenz von Schüler/innen zu testen, festzuhalten und jährliche Vergleiche zu ziehen.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> Katja Siekmann, Günther Thomé: Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuellen Entwicklungen. Oldenburg 2012, S. 170.

<sup>101</sup> Vgl. Siekmann, Thomé: Der orthographische Fehler. S. 170 – 172.



### 6.2.8 Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr (DERET)

Beim DERET gibt es eine Version für die erste und zweite Schulstufe (DERET 1-2+) und eine für die dritte und vierte (DERET 3-4+). Aufgabe des DERET's ist es, die Rechtschreibkompetenz eines Kindes bzw. der gesamten Lerngruppe zu erheben. Zusätzlich kann eine Rechtschreibschwäche erkannt werden. Der Test dauert zirka fünfundvierzig Minuten.<sup>102</sup>

Die beiden Rechtschreibtests sind für zwei verschiedene Testzeiträume ausgelegt. Der Schweregrad der Verfahren steigt zwischen den Durchläufen. Zusätzlich gibt es verschiedene Versionen, damit bei eventuellen Wiederholungen ein gültiges Ergebnis erzielt werden kann. Gearbeitet wird mit narrativen Texten und Wörtern, die eingesetzt werden müssen. Es sollen verschiedene Regeln der Orthographie, wie Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und dergleichen getestet werden. Die Analyse wird anschließend quantitativ und qualitativ durchgeführt. Bei der quantitativen Ermittlung werden beispielsweise die korrekte Setzung der Interpunktionszeichen sowie das Großschreiben am Anfang eines Satzes untersucht. Bei der qualitativen Analyse werden spezifische Arten von Fehlern begutachtet. Nach vollendeter Durchsicht werden die Ergebnisse in vier Abschnitte gegliedert. Die Kinder können entweder „sehr schwach[...] bis schwach[...], unterdurchschnittliche, durchschnittliche [oder] überdurchschnittliche bis ausgezeichnete Leistung[en]“<sup>103</sup> erzielen.

Bei der Diagnostik und Förderung von Lese- und Rechtschreibschwächen sind sich Wissenschaftler/innen und Personen aus dem Bildungssystem bis dato uneinig. Dies rührt daher, dass keine allgemeingültigen Forschungsergebnisse existieren, obwohl die Lese- und Rechtschreibstörung zu den zentralen Themen des Bildungssystems gehört.<sup>104</sup> Die beschriebenen Testverfahren können allesamt von Lehrkräften, Legasthietrainer/innen und Psychologinnen gleichermaßen verwendet werden. Inwieweit welche Fachkräfte eine gültige Diagnose stellen dürfen und welche rechtlichen Grundlagen es eventuell gibt, soll im nächsten Schritt herausgefunden werden.

---

<sup>102</sup> Vgl. Markus Spreer: Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. München 2018, S. 240.

<sup>103</sup> Spreer: Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. S. 240.

<sup>104</sup> Vgl. Steinbrink, Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. S. 6.

### 6.3 Wer darf in Österreich eine gültige Diagnose stellen?

Nach intensiver Recherche und Forschung danach, wer in Österreich eine gültige Diagnose stellen dürfte, musste ich feststellen, dass diese Frage wohl unbeantwortet bleiben würde. Es wurde unter anderem klar, dass in den verschiedenen Legasthenie-Erlässen der österreichischen Bundesländer, auf die in Kapitel sieben eingegangen wird, unterschiedliche Diagnostiker/innen eine Lese- Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie feststellen dürfen. Hierzu gehören beispielsweise Lehrer/innen, Psycholog/innen, Pädagogen/innen und Legasthenietrainer/innen. Wobei beispielsweise im Bundesland Oberösterreich Diagnosen schulexterner Diagnostiker/innen nicht berücksichtigt werden dürfen.

## 7. FÖRDERUNG

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, gibt es bis dato weder eine Übereinstimmung über die Definition von Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreibschwäche, noch über deren Ursachen und Symptomatik. Dementsprechend schwierig ist es auch Fördermöglichkeiten zu finden, die wirkungsvoll sind und wissenschaftlich als effektiv gelten. Neben den Fördermöglichkeiten, die sich in der Forschung etabliert haben, gibt es zahlreiche unkonventionelle Empfehlungen, zu denen in dieser Diplomarbeit aber keine Stellung genommen wird.<sup>105</sup>

Nach Waldemar von Suchodoletz beruhen „wissenschaftlich begründete Verfahren [...] auf sonder- und heilpädagogische[n] sowie lerntheoretische[n] Erkenntnisse[n]. Sie beruhen am Beginn des Schriftspracherwerbs auf einem spezifischen Training von Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens und später auf dem Einüben von Lese- und Rechtschreibroutinen. Erfolge stellen sich allerdings nur relativ langsam ein und eine langfristige, intensive Förderung ist erforderlich, um relevante Ergebnisse zu erzielen.“<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Vgl. Waldemar von Suchodoletz: Spannungsfeld zwischen etablierten und alternativen Behandlungsverfahren. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): Therapie der Lese- Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmöglichkeiten im Überblick. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2006, S. 15.

<sup>106</sup> Suchodoletz: Spannungsfeld zwischen etablierten und alternativen Behandlungsverfahren. S. 15.

Da der Weg zum Erfolg sehr mühsam und steinig ist, verlieren Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche oftmals die Begeisterung, welche jedoch für eine kontinuierliche Besserung ausschlaggebend ist. Lernen, der daraus resultierende Erfolg sowie Motivation stehen in einem engen Zusammenhang. Zudem ist das positive Empfinden gegenüber dem Lernen und Üben wesentlich, um die Legasthenieförderung positiv zu beeinflussen. Diese Faktoren, die allesamt ineinanderfließen, sind bei einem betroffenen Kind meist negativ konnotiert. Ständige Niederlagen und andauerndes Misslingen nehmen den Betroffenen die Motivation und die Freude am Lernen. Sie meinen, die Schuld für anhaltende Fehlritte zu tragen. Zusätzlich zum Motivationsabfall sinkt das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl des Kindes enorm. Um lese- rechtschreibgeschwächten Kindern zu helfen, muss man sich unbedingt mit der psychischen Lage der Betroffenen auseinandersetzen und den negativen Empfindungen entgegenwirken. Das Selbstwertgefühl muss gesteigert werden, ansonsten ist eine funktionierende Förderung kaum möglich.<sup>107</sup>

Eine gezielte LRS-Förderung sollte so früh wie möglich stattfinden. Deshalb ist eine ebenso frühe Diagnostik essenziell. Wird eine LRS bzw. Legasthenie nicht diagnostiziert und behandelt, können die entstandenen Defizite meist nicht mehr kompensiert werden. Forschungen haben ergeben, dass mit einer besonders frühen LRS-Förderung, die Lernstörung in den Griff zu bekommen ist.<sup>108</sup> Zusätzlich muss darauf geachtet werden, den/die Schüler/in als Individuum zu sehen. Kein/e lese-rechtschreibschwache/r Schüler/in gleicht dem/der anderen. Der lerntheoretische Hintergrund muss beleuchtet werden, um eine möglichst effektive Hilfestellung zu erzielen.<sup>109</sup>

Bei den Fördermöglichkeiten wird zwischen drei Kategorien differenziert:

- „Training basaler kognitiver Funktionen, wie der visuell-räumlichen Wahrnehmung durch ein Blickbewegungstraining.

---

<sup>107</sup> Vgl. Gerd Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): Therapie der Lese- Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmöglichkeiten im Überblick. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2006, S. 37.

<sup>108</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 244.

<sup>109</sup> Vgl. Sandra Wüpping: LRS im schulischen Alltag. Möglichkeiten der Prävention und Förderung im Kontext Schule. Saarbrücken 2008, S. 114.

- Re-Programmierung neurologischer Defizite, wie das Lateralitäts- und Hörtraining oder das Tonschwellenunterscheidungstraining.
- Symptomspezifische Trainings, die einen direkten Bezug zur Symptomatik der Lese-Rechtschreib-Störung erkennen lassen. Darunter werden im Wesentlichen Trainings zur phonologischen Bewusstheit und Regeltrainings gefasst.<sup>110</sup>

Weiters ist es wichtig zu wissen, welche Kompetenzen geübt werden sollen. Das Rechtschreiben und Lesen sollen dabei getrennt betrachtet werden. Außerdem soll man sich direkt auf die vorhandene Schwierigkeit konzentrieren und es wird von gesonderten „Funktionsübungen“, wie beispielsweise Übungen zur visuellen Wahrnehmung abgeraten.<sup>111</sup>

Im folgenden Unterkapitel werden die gängigsten und von der Forschung als effektivsten angepriesenen Fördermöglichkeiten im deutschsprachigen Raum dargestellt. Der Fokus hierbei wird auf der Sekundarstufe liegen.

## 7.1 Fördermöglichkeiten bei Leseschwierigkeiten

Gerade bei der Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten ist es wichtig, eine frühe Diagnose zu stellen und in diesem Zusammenhang mit einer frühen Intervention zu beginnen. Betroffene Kinder sind meist nicht in der Lage, den Rückstand von selbständig aufzuholen und benötigen deshalb von Anfang an gezielte Fördermaßnahmen. Für die frühe Leseförderung gibt es daher viele bewährte Programme, für ältere Leser/innen, die Schwierigkeiten mit der Kulturtechnik aufweisen, ist das Spektrum der Fördermöglichkeiten nicht ausreichend verfügbar.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> Tanja Jungmann: Lese-Rechtschreib-Förderung. In: Arnold Lohaus, Holger Domsch (Hg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2009, S. 99-112.

<sup>111</sup> Vgl. Gerheid Scheerer-Neumann: Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann, Anatoli Rakhkochkine (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim/Basel 2008, S. 270.

<sup>112</sup> Vgl. Wolfgang Schneider: Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?, Berlin/Heidelberg 2017, S. 192.

### 7.1.1 Flüssig lesen lernen

Das Förderprogramm „Flüssig lesen lernen“ wurde im Jahr 2001 vom Schulpsychologen Georg Tacke entwickelt. Seit jeher wurde es immer wieder verbessert und neu aufgelegt. Das Programm gibt es in verschiedenen Versionen, die sich im Speziellen auf die Klassenstufen eins bis fünf konzentrieren. Zusätzlich wird für jede Klassenstufe eine eigene Ausführung für den schulischen und den außerschulischen Bereich zur Verfügung gestellt. Das Trainingsprogramm konzentriert sich auf die Wortebene. Dabei sollen der Aufbau und die Struktur der einzelnen Wörter verarbeitet werden. Das Lesen von nicht bekannten Wörtern soll somit vereinfacht werden. Der Fokus liegt deshalb auf der Strukturierung der Wörter, welche in diesem Zusammenhang in weitere grobe Gruppen aufgeteilt werden.

Der finale Abschnitt jeder Ausführung des Programmes ist durch ein gezieltes Lesetraining gekennzeichnet. Dieses beinhaltet mehrere schriftliche Texte, die von den Lerner/innen laut gelesen werden sollen.<sup>113</sup>

### 7.1.2 Der Kieler Leseaufbau

Der Kieler Leseaufbau wurde von Dummer-Smoch und Hackethal entwickelt. Er kann für den Anfängerunterricht, aber auch für höhere Klassen eingesetzt werden. Zusätzlich ist die Einzel- und Gruppenförderung möglich.<sup>114</sup> Er hilft grundlegende Lesekompetenzen zu erreichen und stellt zahlreiche Aufgaben zur Verfügung. Im Mittelpunkt steht das Training der „Graphem-Phonem-Korrespondenzen“. Zusätzlich ist das Übungsmaterial in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen eingeteilt. Der Kieler Leseaufbau besteht nicht nur aus vielen Arbeitsblättern und Heften, sondern beinhaltet auch diverse Spiele und computergestützte Programme.<sup>115</sup>

In Deutschland wird schon seit den 1980er Jahren mit dem von der Forschung als effektiv bezeichneten Förderprogramm gearbeitet. Die Autorinnen erkannten nach

---

<sup>113</sup> Vgl. Schneider: Lesen und Schreiben lernen. S. 192.

<sup>114</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung (Hg.): Evidenzbasierte LRS-Förderung. Wien 2016, S. 70.

<sup>115</sup> Vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, Schmidt: Legasthenie – LRS. S. 262.

zahlreichen Evaluierungen, dass die entwickelte Fördermöglichkeit nachweislich half. Deshalb konzipierten sie den Kieler Rechtschreibaufbau, der gemeinsam mit dem Leseaufbau verwendet werden soll. Auf diesen wird im Anschluss, im Kapitel der Rechtschreibförderung, genauer eingegangen. Die beiden Programme sollten synchron genutzt werden. Als erstes muss aber mit dem Leseaufbau angefangen werden.

Anfänger/innen sollten zuerst<sup>116</sup> „Übungen zum Reimen und Silbengliedern, mit Rhythmusübungen (Klatschrhythmen, Schreitrhythmen) und [...] mit Lautgebärden“<sup>117</sup> starten. Das Training soll zunächst sehr spielerisch abgehalten werden. Zusätzlich soll darauf geachtet werden, alle Lerntypen gleichermaßen anzusprechen. Das bedeutet, dass man das Lesetraining möglichst auf alle Sinneswahrnehmungen ausrichten soll. Beispielsweise kann haptisch gearbeitet werden. Kindern, die Schwierigkeiten im Leseerwerb zeigen, kann durch unterschiedliche Reize der Sinnesorgane geholfen werden.

Kennzeichnend für den Kieler Leseaufbau ist, dass er sich grundlegend von anderen Lesetrainings differenziert, da kontinuierlich versucht wird die Probleme, die im Leseerwerbsprozess auftreten, zu beachten. Dabei meint man beispielsweise das reine Konzentrieren auf eine Schreibform. Häufig setzt man von den Leselerner/innen voraus, dass sie die unterschiedlichen Buchstabenformen wie Schreib- oder Druckschrift differenzieren können. Auch die Groß- und Kleinschreibung wird oft als wenig problematisch betrachtet. Für Kinder, die Probleme beim Lese- und Rechtschreiberwerb haben, ist auch die Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben schwierig und man soll diese deshalb getrennt bearbeiten. Außerdem achten die Autorinnen darauf, kurze und lange Vokale getrennt einzuführen und dergleichen. Die Probleme beim Leseerwerb werden differenziert und einzeln bearbeitet, um weitere Unklarheiten zu vermeiden.<sup>118</sup>

Wie bereits erwähnt, müssen die Schwierigkeitsstufen bei der Leseentwicklung wahrgenommen werden. Deshalb wurden vom Kieler Leseaufbau eigene Stufen entwickelt. Die Schritte sind so konzipiert, dass die Probleme beim Leseerwerb

---

<sup>116</sup> Vgl. Karin Herndler: Lese- Rechtschreibschwäche. Theoretische Ansätze und therapeutische Interventionsmöglichkeiten, Berlin 2008, S. 107-108.

<sup>117</sup> Herndler: Lese-Rechtschreibschwäche. S. 108.

<sup>118</sup> Vgl. Herndler: Lese-Rechtschreibschwäche. S. 108.

getrennt betrachtet werden. Spezifische Rechtschreibphänomene werden ausgeklammert, da diese beim Kieler Rechtschreibaufbau geübt werden.<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Vgl. Erwin Breitenbach, Katharina Weiland: Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche. Stuttgart 2010, S. 89-90.

Die Stufen des Kieler Leseaufbaus:

Stufe	Eingeführte Buchstaben	Vokallänge	Dehnbarkeit d. Konsonanten	Wortstruktur	
abnehmende Regelmäßigkeit der Graphem-Phonem-Korrespondenz	Vorstufe	a,e,i,o,u,au,ei	lang	-	-
	1	m,r,s	lang	ja	V KV KV
	2	n,f,l			KV
	3	h, -en, -er	lang, kurzes /e/ in Endungen	ja	KV KV KV
	4	ch, w, z			KVK
	5	p, t, k			
	6	b, d, g			
	7	eu, sch, -el	lang, kurzes /e/ in Endungen	nein	KV KV KV
	8	j, v, ß			KVK
	9	ä, ö, ü			
	10	qu, x, y			
	11	2 Konsonanten am Wortanfang	lang, kurzes /e/ in Endungen	nein	KKV KV KKV KVK
	12	Kurzvokal in der Stammsilbe	kurz	nein	KVK KV KVK KVK
	13	Gegenüberstellung von Wörtern der Gruppen 11 und 12			
14	Wörter mit mehr als drei Silben mit hohem Schwierigkeitsgrad				

zunehmender Schwierigkeitsgrad der Struktur des Wortmaterials

Tabelle 2: Stufen des Kieler Leseaufbaus<sup>120</sup>

<sup>120</sup> Breitenbach, Weiland: Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche. S. 89.



## 7.2 Fördermöglichkeiten bei Rechtschreibschwierigkeiten

Kinder, die Probleme bei der Rechtschreibung aufweisen, haben Schwierigkeiten beim Erwerb der orthographischen Regeln. Deshalb ist es wichtig, die Defizite der Betroffenen zu minimieren, im besten Fall zu beheben. Dabei muss man den Lerner/innen helfen, die Regeln zu verstehen und richtig anzuwenden. Das reine Auswendiglernen wird zu keinem Erfolgserlebnis führen. Wird eine Rechtschreibregel von der/dem Lernenden verstanden, muss man ihm/ihr genügend Zeit geben, um sich intensiver mit dieser auseinanderzusetzen. Kontinuierliches Üben, Wiederholen und Trainieren kann helfen, Rechtschreibprobleme zu minimieren.<sup>121</sup>

### 7.2.1 Das Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann

Das Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann ist speziell für ältere Schulkinder entwickelt worden. Es „baut auf allgemeinspsychologischen Erkenntnissen über den Rechtschreibprozess sowie auf lernpsychologischem Wissen über den Aneignungsprozess auf.“<sup>122</sup>

Die Thematik der Übungen wird aus dem Lernstoff der Kinder abgeleitet. Um das Rechtschreibniveau zu bestimmen, werden die orthographischen Fehler analysiert und die Betreuungsperson sieht dem/der Betroffenen während des Schreibens aufmerksam zu. Die Themen, die zu bearbeiten sind, sind in Kapitel aufgeteilt. Die Themenauswahl soll sich an den Lerner/innen orientieren. Man muss demnach die zu bearbeitenden Module der Lerngruppe anpassen.

Das Hauptziel der Fördermaßnahme ist das Unterstützen beim Erlernen der orthographischen Regeln. Die Rechtschreibregeln werden Schritt für Schritt erarbeitet und anhand von regelmäßigen Wiederholungen im mentalen Lexikon abgespeichert. Regelmäßige Hausübungen und die aktive Beteiligung der Jugendlichen am Förderunterricht ist wesentlich, um die Erfolgsmöglichkeit zu steigern. Um die

---

<sup>121</sup> Vgl. Hemma Häfele, Hartmut Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Kinder. Band 2: Praktische Maßnahmen für zu Hause, für den Unterricht und zur außerschulischen Förderung. Norderstedt 2010, S. 24.

<sup>122</sup> Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. S. 44.

Motivation aufrechtzuerhalten wird mit einem „Token-System“ gearbeitet. Die Kinder erhalten beispielsweise Stempel mit Tierbildern, diese können sie anschließend in Geld eintauschen. Ein Stempel ist zirka fünf Cent wert.

Nach jedem Modul wird der Lernerfolg getestet. Dies geschieht mit einem kurzen schriftlichen Test.

Beim Rechtschreibtraining von Scheerer-Neumann muss eine qualifizierte Person die Förderung leiten. Der/die Kursleiter/in erklärt die Thematik und die Übungen dazu, anschließend sollen die Kursteilnehmer/innen diese allein erarbeiten. Hierbei muss die Lehrkraft zur Überprüfung der Arbeitsblätter durch den/die Schüler/in selbst anleiten. Gearbeitet wird mit Karteikärtchen, die helfen, sich die wichtigsten Wörter einzuprägen. Außerdem legt die Herausgeberin des Programmes Wert darauf, die spielerische Ebene nicht zu vernachlässigen.

Das Training eignet sich für kleinere Gruppen. Im schulischen Umfeld kann im Förderunterricht damit gearbeitet werden. Das Förderprogramm soll zweimal wöchentlich stattfinden. Zusätzlich zu den Gruppensitzungen wird Hausübung gegeben.<sup>123</sup>

## 7.2.2 Der Kieler Rechtschreibaufbau

Der Kieler Rechtschreibaufbau gehört mit dem Kieler Leseaufbau zusammen. Die beiden Trainingsprogramme sollten zeitgleich absolviert werden, da sie einander ergänzen. Das Programm eignet sich für den schulischen Kontext und ist gleichermaßen für niedrige und höhere Klassenstufen anwendbar.

Die Rechtschreibförderung konzentriert sich zuerst auf zwei grundlegende Bereiche. Die sogenannten „Mitsprechwörter“ werden am Anfang gelernt. Dabei handelt es sich um lautgetreue Wörter, an diesen sollte nun die „alphabetische Strategie“ stabilisiert werden. Im nächsten Schritt wird mit „Probierwörtern“ gearbeitet. Dabei geht es darum, die richtige orthographische Schreibweise anhand von Ableitungen zu erkennen. Anschließend beschäftigt man sich mit den „Pilotsprachwörtern“. Hier werden Wörter,

---

<sup>123</sup> Vgl. Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. S. 46-47.

die Doppelbuchstaben aufweisen, erarbeitet. Ziel dieser Stufe ist es, die Wörter durch „deutliches, silbengliederndes Sprechen zu erschließen“<sup>124</sup>. Leider ist die Erschließung der Doppellaute rein durch das Sprechen nicht möglich. Es bedarf Regeln, die verstanden werden müssen, um die richtige Schreibung zu erreichen.<sup>125</sup>

„Die Silbentrennung beispielsweise des Wortes ‚Kof-fer‘ ist nicht rein phonologisch-auditiv motiviert, vielmehr spricht eigentlich auch nicht dagegen, in der Artikulation eine erste Silbe ‚Ko-‘ von einer zweiten, mit dem Laut /f/ beginnenden, zu trennen. Erst mit Kenntnis der Rechtschreibregel ‚nach kurzem Vokal folgen zwei Konsonanten‘ oder der Kenntnis des Stammmorphems wird eine Silbentrennung zwischen den Doppelkonsonanten wahrscheinlicher, aber eben nicht aus dem genauen Artikulieren und Hinhören, wie es die Autorinnen des Kieler Rechtschreibaufbaus suggerieren.“<sup>126</sup>

In der fünften Stufe beschäftigt man sich mit sogenannten „Merkwörtern“, dabei wird die „Dehnung von Vokalen“ bearbeitet. Wobei auch hier anzumerken wäre, dass wiederum die Rechtschreibregel zum Phänomen fehlt. Der sechste Teil des Kieler Rechtschreibaufbaus wird als „Orthographische[r] Bereich“ bezeichnet. In dieser Stufe werden Wörter „v“, „qu“, „y“, „tz“ und „ck“ trainiert. Zusätzlich werden noch Termini, die als „schwierige[...] Wörter“ bezeichnet werden, gelernt. Der letzte Abschnitt konzentriert sich auf Fremdwörter.<sup>127</sup>

### 7.2.3 Das Marburger Rechtschreibtraining

Das Marburger Rechtschreibtraining wurde im Jahr 2004 von Schulte-Körne und Mathwig entwickelt und zählt zu den renommiertesten Trainingsmethoden im Rechtschreibbereich. Da man es bis zur fünften Klasse verwenden kann und somit auch für die Sekundarstufe I, werde ich dieses nun genauer analysieren.

Beim Marburger Rechtschreibtraining handelt es sich um ein sogenanntes „symptomspezifische[s] Interventionsprogramm [...]“<sup>128</sup>.

---

<sup>124</sup> Breitenbach, Weiland: Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche, S. 94.

<sup>125</sup> Vgl. Breitenbach, Weiland: Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche, S. 94-95.

<sup>126</sup> Breitenbach, Weiland: Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche, S. 95.

<sup>127</sup> Vgl. Breitenbach, Weiland: Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche, S. 95.

<sup>128</sup> Mayer: Lese- Rechtschreibstörungen (LRS). S. 219.

Bevor man mit dem Training beginnt, muss festgestellt werden, ob das betroffene Kind tatsächlich an einer Rechtschreibschwäche leidet. Die Autoren empfehlen Diagnostikverfahren, die sich damit auseinandersetzen sowie eine Überprüfung der Intelligenz durchzuführen. Weiters sollten die Seh- und Hörfähigkeiten getestet werden.<sup>129</sup>

Es wird empfohlen das Training zweimal wöchentlich, zu je fünfundvierzig Minuten, durchzuführen. Die eigentliche Lerndauer beträgt höchstens zwanzig bis dreißig Minuten, da genügend Raum für Pausen, in denen spielerisch gearbeitet wird, eingeplant ist. Das Training kann zu Hause, aber auch im schulischen Alltag stattfinden. Für die schulische Förderung raten die Autoren das Training auf zwei Stunden pro Woche zu legen. Da die Fördermöglichkeit für einzelne Personen gedacht ist, sollten im schulischen Kontext nicht mehr als fünf Schüler/innen trainiert werden. Dabei ist es wichtig auf die Homogenität der Betroffenen zu achten.<sup>130</sup>

Das Marburger Rechtschreibtraining beinhaltet zwölf Kapitel. Diese sind in einen *Anleitungs-, Lern- und Übungsbereich* geteilt. Weiters werden außerordentliche Übungsmaterialien beigelegt. Die Kapitel sollten der Reihe nach abgearbeitet werden, individuell können sie jedoch auch einzeln verwendet werden.

Wesentlich ist, dass das Kind nicht auf sich allein gestellt ist, da das Übungsmaterial darauf ausgelegt ist, dass man gemeinsam mit einer/m Erwachsenen trainiert. Die gesonderten Teile sollten zuerst erarbeitet und vertieft werden. Anschließend werden Orthographieregeln gelernt und mit Unterstützung von sogenannten *Lern- und Regelkarten* selbstständig verwendet werden.<sup>131</sup>

Im Speziellen bearbeiten die zwölf Kapitel die „Groß- und Kleinschreibung, Vokaldauermarkierung, Umlautschreibung und Auslautverhärtung [und] Flexionsmorpheme.“<sup>132</sup> Visualisiert wird das Gelernte in einem sogenannten Entscheidungsbaum:

---

<sup>129</sup> Vgl. Jungmann: Lese-Rechtschreib-Förderung. S. 104-105.

<sup>130</sup> Vgl. Jungmann: Lese-Rechtschreib-Förderung. S. 105.

<sup>131</sup> Vgl. Gerd Schulte-Körne, Frank Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum 2009, S. E5-E6.

<sup>132</sup> Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legasthenie. S. 129.

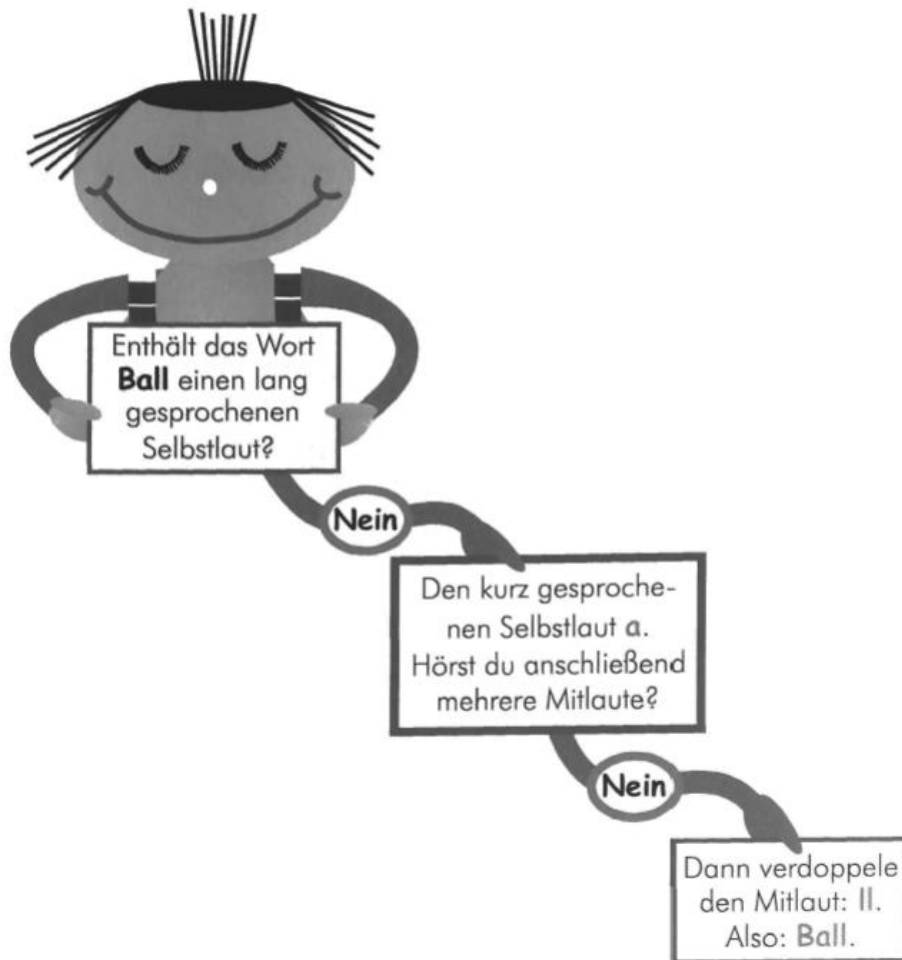


Abbildung 3: Entscheidungsbaum aus dem MRT

Nach jedem bearbeiteten Kapitel bietet das Rechtschreibprogramm einen Lückentext zur Selbstüberprüfung. So können das Kind und der/die Erwachsene deutlich sehen, inwieweit das Gelernte verstanden wurde. Weiters werden dadurch Verbesserungen dargestellt und dokumentiert. Die Schüler/innen sehen ihren Erfolg und werden motiviert weiterzumachen. Hinzugefügt werden muss aber, dass die Grammatik nicht behandelt wird. Aus diesem Grund ist es nicht möglich alle orthographischen Schwierigkeiten zu bearbeiten. Im Speziellen wurde bei der Konzeption darauf geachtet, die häufigsten Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung, die Kinder zwischen der zweiten und vierten Klasse haben, zu beachten.<sup>133</sup>

Schulte-Körne und Mathwig definieren das Ziel ihres Programmes wie folgt: „Ziel des Trainings ist die Vermittlung von Lösungsstrategien. Den rechtschreibschwachen

<sup>133</sup> Vgl. Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. S. 53.

Kindern stehen Lösungswege, die nicht-rechtschreibschwache Kinder anwenden, nicht zur Verfügung.“<sup>134</sup> Die Autoren wollen aus diesem Grund innovative Hilfestellungen vorstellen. Deshalb wurden besondere orthographische Schemata konzipiert, durch welche die rechtschreibschwachen Kinder gezielt zu einer korrekten Orthographie geleitet werden. Die Optik war den Herausgebern ebenso wichtig, damit es den Kindern leichter fällt, sich zu orientieren und zu motivieren.<sup>135</sup>

Beim Förderkonzept von Schulte-Körne und Mathwig handelt es sich um ein sogenanntes Rechtschreibregeltraining, welches als besonders effektiv gilt.<sup>136</sup> Diese Effektivität wurde in verschiedenen Untersuchungen bestätigt. Das Förderprogramm kennzeichnet sich dadurch, dass Erziehungsberechtigte, Legasthienetrainer/innen und Lehrer/innen damit arbeiten können. Die Studien haben sich auf Schüler/innen zwischen der zweiten und der fünften Klasse konzentriert. Diese zeigten bereits nach drei Monaten eine deutliche Besserung in ihren Rechtschreibleistungen. Studien zu höheren Klassen wurden bis dato noch nicht durchgeführt, die Autoren gehen aber davon aus, dass es durchaus Erfolge bei älteren Kindern geben könnte.<sup>137</sup>

### 7.3 Digitale Fördermöglichkeiten

Digitale Fördermöglichkeiten, wie beispielsweise das Arbeiten am Computer, wirken auf Kinder oft ansprechender als konventionelle Lernmethoden. Förderprogramme am PC kennzeichnen sich durch die rasche Korrektur der Fehler, motivierende bildliche Illustrationen und den visuell dargestellten Erfolgsfortgang. Gerade lese-rechtschreibschwachen Kindern kann das Arbeiten mit dem Computer vieles erleichtern. Mit Hilfe der Tastatur beschäftigen sie sich intensiver mit Buchstaben und Buchstabenabfolgen und demnach auch mit Wörtern. Nachdem die Lerner/innen nicht auf eine schöne und leserliche Schreibung achten müssen, können sie sich voll und ganz auf das Wesentliche konzentrieren. Außerdem können Fehler einfach und schnell ausgebessert werden, wodurch auch die Lernmotivation eher erhalten bleibt.

---

<sup>134</sup> Schulte-Körne, Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. S. E6.

<sup>135</sup> Vgl. Schulte-Körne, Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. S. 6.

<sup>136</sup> Vgl. Schulte-Körne, Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. S. 7.

<sup>137</sup> Vgl. Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. S. 54.

Wichtig ist aber, dass Kinder am Computer stets in Gesellschaft eines/r Erwachsenen arbeiten. Ansonsten könnte eine nicht förderliche Arbeitsweise entwickelt werden.<sup>138</sup>

Die in diesem Kapitel vorgestellten Fördermöglichkeiten sind allesamt im Sekundarbereich einsetzbar. In der Forschung werden sie als effektiv beschrieben, wenn man sie dauerhaft anwendet. Ein gezieltes Legasthenietraining ist unabdingbar, um eine Verbesserung der schulischen Fertigkeiten zu erlangen.

Im besten Fall werden Schüler/innen im Regelunterricht individuell gefördert. Die Frage, inwieweit eine solche Förderung tatsächlich möglich ist, wird im nächsten Kapitel beantwortet.

---

<sup>138</sup> Vgl. Häfele, Häfele: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Kinder. Band 2. S. 27.

## 7.4 Fördermöglichkeiten im Regelunterricht

Kinder, die von einer LRS betroffen sind, brauchen gezielte Förderung. Die gängigsten Fördermöglichkeiten wurden bereits im vorherigen Kapitel erläutert. Inwieweit ist es aber möglich, lese- und rechtschreibschwache Schüler/innen im schulischen Alltag zu fördern? Ist die Lehrkraft überhaupt in der Lage ein oder mehrere Kinder innerhalb des Regelunterrichts zu fördern?

Da diese Frage in der Literatur kaum beantwortet wird, habe ich mit Lehrkräften gesprochen und spannende Antworten erhalten. Diese werden im zweiten Abschnitt dieser Arbeit, dem empirischen Teil, dargestellt.

## 8. RELEVANZ VON LEGASTHENIE/LRS IM (DEUTSCH) - UNTERRICHT

„Legasthene Kinder verstehen Wortbedeutungen gut, aber das Erlernen des Lesens und Schreibens beziehungsweise Rechtschreibens bereitet große Schwierigkeiten. Legasthener[innen] 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 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.“<sup>139</sup>

Demnach spielt eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche gerade im schulischen Kontext eine wesentliche Rolle. In der Schule müssen das Lesen und das Rechtschreiben erlernt werden. Hierbei sollten alle Kinder dieselben Möglichkeiten erhalten und in ihren Stärken und Schwächen bestmöglich gefördert werden. Bei vielen Kindern ist der alltägliche Unterricht ausreichend, um die Kulturtechniken einwandfrei zu erlernen. Mit gezielten Lese- und Schreibaufgaben für Zuhause wird

---

<sup>139</sup> Eva S. Adler: Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen. Theorien, Konzepte und Definitionen. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1, 2001, 25. Jahrgang: Legasthenie, S. 38.



dieser unterstützt und geübt. Anderen Kindern hingegen fällt es besonders schwer, die Schriftsprache zu erlernen. Die gesamte schulische Laufbahn wird von Lese- und Rechtschreibproblemen bestimmt. Auch diese Kinder müssen von ihren Lehrkräften individuell gefördert und gefordert werden. Mit außerschulischen Fördermaßnahmen kann zusätzlich gearbeitet werden. Die Hauptaufgabe der individuellen Förderung hat dennoch die Schule zu übernehmen.<sup>140</sup> Eine frühe Diagnostik ist deshalb unabdinglich, um eine spezielle Förderung zu ermöglichen. Gerade in den Volksschuljahren kann man durch gezielte Fördermaßnahmen eine kontinuierliche Steigerung der Lese- und Rechtschreibleistungen eines betroffenen Kindes erzielen. Vergleicht man aber die Leistungen lese- rechtschreibschwacher Kinder mit denen durchschnittlicher Schüler/innen, werden beim Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I noch zahlreiche Defizite im Bereich der Lese- Rechtschreibleistungen ermittelt.<sup>141</sup>

Um diese Defizite zu regulieren steht die Förderung im Mittelpunkt. Außerdem müssen die gesetzlichen Rahmenbedingungen in der Notenvergabe bestmöglich ausgeschöpft werden. Welche Bedeutung dies für die schulische Landschaft in Österreich hat, wird im nächsten Kapitel genauer bearbeitet.

## 8.1 Leistungsbeurteilungsverordnung Österreich

Die Leistungsbeurteilungsverordnung wird in Österreich vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst herausgegeben. Ich stütze mich auf die aktuelle Fassung, die am 31. Oktober 2018 veröffentlicht wurde. Die Leistungsbeurteilungsverordnung gilt gleichermaßen für Pflichtschulen, mittlere und höhere Schulen.

In diesem Schriftstück werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Notengebung für jedes Unterrichtsfach ausführlich erläutert und aufgeschlüsselt. Die Lehrkraft ist verpflichtet, sich bei der Notenvergabe an die Vorgaben der Leistungsbeurteilungsverordnung zu halten. Bei der Notengebung fließen die Mitarbeit der Schüler/innen, mündliche Leistungen, mündliche Übungen, Schularbeiten, schriftliche Überprüfungen, praktische Leistungsfeststellungen und graphische

---

<sup>140</sup> Vgl. Landerl: Grundsätzliche Informationen. S. 9.

<sup>141</sup> Vgl. Adler: Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen. Theorien, Konzepte und Definitionen. S. 38.

Leistungsfeststellungen mit ein. Da für mich vor allem das Unterrichtsfach Deutsch im Mittelpunkt steht, werde ich die Leistungsbeurteilungsverordnung für den Gegenstand kurz zusammenfassen.<sup>142</sup>

Bei „Schularbeiten sind folgende fachliche Aspekte maßgebend:

1. in der Unterrichtssprache

a) Inhalt, wobei entsprechend der Themenstellung Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Phantasie zu berücksichtigen sind,

b) Ausdruck,

c) Sprachrichtigkeit,

d) Schreibrichtigkeit;<sup>143</sup>

Die Lehrkraft muss also die oben genannten Aspekte in der Notenvergabe berücksichtigen. Mich persönlich verwundert, dass in den lebenden und toten Sprachen weitere Punkte wie grammatikalische Korrektheit, Wortschatz, Angemessenheit des Ausdruckes und Stils sowie Interpretation zusätzlich erwähnt werden.<sup>144</sup> Bei der Leistungsbeurteilung für das Unterrichtsfach Deutsch sollten meiner Meinung nach auch diese Aspekte ihren Platz finden.

In diesem rechtsgültigen Dokument wurde der Umgang, bzw. die Notenvergabe bei einer diagnostizierten Legasthenie bzw. eine Lese- Rechtschreibschwäche nicht definiert. Für die gesetzlichen Rahmenbedingungen würde ich mir, als zukünftige Deutschlehrerin, gerade im Unterrichtsfach Deutsch Genaueres wünschen.

---

<sup>142</sup> Vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.): Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 31.10.2018, Wien 2018, S. 11. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009375/Leistungsbeurteilungsverordnung%2c%20Fassung%20vom%2031.10.2018.pdf>, (31.10.2018).

<sup>143</sup> Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.): Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 31.10.2018, Wien 2018, S. 11.

<sup>144</sup> Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.): Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 31.10.2018, Wien 2018, S. 11.

### 8.1.1 Legasthenie-Erlass der österreichischen Bundesländer

Wie bereits erwähnt, wird in der aktuellen Fassung der Leistungsbeurteilungsverordnung keine Vorgehensweise bei der Notenvergabe der Schüler/innen mit einer Lese- Rechtschreibstörung vorgegeben. Nach einer weiteren Recherche bin ich auf das Rundschreiben Nummer 23/2001 des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur gestoßen. In diesem Brief, der an alle Landesschulräte (Stadtschulrat für Wien), pädagogische Institute, pädagogische Akademien und Zentralanstalten ging, wurde zu Lese- Rechtschreibproblemen bzw. Legasthenie und den Umgang bei der Notenvergabe Stellung genommen. Dieses Schreiben werde ich nun genauer analysieren und betrachten.

„Im Unterricht von Schüler/inne/n mit schwer wiegenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten kann auf die - durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien - geänderten Anwendungen und Kontrollmöglichkeiten bei der Schreibrichtigkeit Bedacht genommen werden. Sämtliche gängigen Programme zur Textverarbeitung enthalten Rechtschreibprüfungen, durch die die Leistungserbringung erleichtert wird.“<sup>145</sup>

Der erste Teil des Textes ist für mich unzureichend formuliert. Zu allererst müsste abgeklärt werden, inwieweit die „schwer wiegenden Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ diagnostiziert werden. Obliegt es allein dem subjektiven Empfinden der Lehrkraft? Oder bestimmen die Eltern der Schüler/innen, ob das Kind mit Lese- und Rechtschreibproblemen zu kämpfen hat? Oder muss doch, wie oft in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wird, ein/e ausgebildete/r Legasthienetrainer/in eine Diagnose stellen? Weiters stelle ich es mir schwierig vor, Textverarbeitungsprogramme mit Rechtschreibprüfung nur legasthenen Kindern vorzubehalten. Schularbeiten, vor allem in der Pflichtschule, werden meist handschriftlich verfasst. Stellt man Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nun einen Computer zur Verfügung und lässt sie die Schularbeit digital bewältigen, könnte dies zu Unmut im Klassenzimmer führen. Ich bin mir sicher, dass Schüler/innen und/oder Erziehungsberechtigte argumentieren, dass heutzutage jede schriftliche Kommunikation über den PC stattfindet und alle Geräte ein Textverarbeitungsprogramm mit Rechtschreibprüfung hätten. Wozu sich dann

---

<sup>145</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

noch die Mühe machen und eine fehlerfreie Rechtschreibung erlernen? Zusätzlich glaube ich, dass es ohne gültige Definition und Diagnose von Legasthenie/LRS unmöglich sein wird, begabte, aber faule Schüler/innen von Kindern mit einer Lese-Rechtschreibstörung zu unterscheiden.

„Es besteht kein Einwand, dass Schüler/inne/n bei der Leistungserbringung - insbesondere auf höheren Schulstufen - bei schriftlichen Arbeiten zeitgemäße Hilfsmittel zur Überprüfung der Schreibrichtigkeit zur Verfügung gestellt werden. Davon werden Schüler/innen mit nachweislich legasthenischer Beeinträchtigung besonders profitieren.“<sup>146</sup>

In diesem Abschnitt wird wiederum auf eine Rechtschreibüberprüfung eines Textverarbeitungsprogrammes eingegangen – speziell werden hier die höheren Schulstufen erwähnt. In einer höheren Schulstufe stelle ich mir dies schon einfacher vor, als in der Primar- oder Sekundarstufe I, da Schularbeiten oft auf dem Computer verfasst werden und, wie oben angeführt, alle Schüler/innen die Hilfestellung in Anspruch nehmen können. Ob dies wirklich sinnvoll ist, kann ich nicht feststellen. Auch in höheren Schulstufen beherrschen viele Schüler/innen die deutsche Rechtschreibung nicht ausreichend. Sinnvoller wäre es hier, das Privileg der Rechtschreibprüfung ausschließlich den legasthenen Kindern einzuräumen. Diese könnten sich so intensiver auf die Sprache, die Syntax und die Kohäsion konzentrieren und nicht ständig überlegen müssen, ob sie das jeweilige Wort orthographisch richtig geschrieben haben.

„Bei der Leistungsfeststellung ist zu berücksichtigen, dass im Lehrplan des Pflichtgegenstandes Deutsch folgende Bereiche angeführt sind: Volksschule - Sprechen, Lesen, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung. Hauptschule und AHS - Sprechen, Schreiben, Lesen und Textbetrachtung, Sprachbetrachtung und Sprachübung. Im Lehrplan der Hauptschule und AHS-Unterstufe wird in der Bildungs- und Lehraufgabe ausdrücklich betont, dass es sich um gleichwertige Lernbereiche handelt. Schularbeiten und andere schriftliche Leistungsfeststellungen dürfen daher nicht ausschließlich nach Art und Anzahl der Rechtschreibfehler beurteilt werden.“<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

<sup>147</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

Bei diesem Absatz fällt zu allererst auf, dass sich das Rundschreiben auch auf Hauptschulen bezieht. Da das Schreiben im April 2018 aktualisiert wurde, hätte man auch die Neue Mittelschule ansprechen können, da Hauptschulen nicht mehr präsent sind. Abgesehen davon werden die Kompetenzen, die im Unterrichtsfach Deutsch zu erfüllen sind, aufgelistet. Sieht man sich diese für die Hauptschule und AHS an, wird konkret darauf verwiesen, dass alle Lernbereiche gleichermaßen behandelt werden. Isolierte Teilleistungsschwächen, wie eine reine Leseschwäche bzw. eine reine Rechtschreibschwäche kommen zwar vor, häufiger muss man sich als Lehrkraft aber mit der kombinierten Lese- und Rechtschreibschwäche auseinandersetzen. Dies heißt, dass die betroffenen Schüler/innen Defizite im Lesen und Rechtschreiben aufweisen. Die Lese- und Schreibkompetenz führt demnach zu größeren Problemen. In diesem Zusammenhang glaube ich, dass auch die Text- und Sprachbetrachtung eingeschränkt ist. Wenn das Lesen und Schreiben Schwierigkeiten bereitet, wie soll dann ein Text und die Sprache analysiert und bearbeitet werden?

Dass schriftliche Überprüfungen wie Schularbeiten und dergleichen nicht nur an den Rechtschreibfehlern gemessen und beurteilt werden, sollte jeder Lehrkraft bewusst sein. In der Beurteilung derer könnte man lese- rechtschreibschwachen Schüler/innen entgegenkommen, sofern die anderen zu beurteilenden Teilbereiche positiv erfüllt wurden.

„Im § 16 der Verordnung über die Leistungsbeurteilung werden fachliche Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten angegeben. Für die Beurteilung in der Unterrichtssprache sind die fachlichen Aspekte Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit angegeben. Sowohl aus den Lehrplanbestimmungen als auch aus der Verordnung ergibt sich somit eindeutig, dass der Gesichtspunkt der Schreibrichtigkeit keinesfalls die einzige Grundlage der Leistungsbeurteilung sein kann und darf.“<sup>148</sup>

Hier wird auf ein Gesetz verwiesen, an das sich Lehrpersonen zu halten haben. Inwieweit sich dieser Absatz aber an lese- und rechtschreibschwache Schüler/innen bezieht, ist mir nicht klar. Diese gesetzliche Grundlage gilt für alle Lernenden gleichermaßen, egal ob das Kind legasthen ist oder nicht.

„Bei nachweislich vorliegenden und schwer wiegenden hirnorganischen Störungen, die sich im Sinne einer

---

<sup>148</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

Körperbehinderung auswirken und das Erlernen und Anwenden der Rechtschreibung beeinträchtigen, kann § 18 Abs. 6 des Schulunterrichtsgesetzes angewendet werden. Danach sind diese Schüler/innen unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges zu beurteilen, wobei die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht werden muss.“<sup>149</sup>

Dieser Teil des Rundschreibens passt meiner Meinung nach nicht zur Thematik, da er sich an körperlich beeinträchtigte Personen richtet, nicht aber an lese- und rechtschreibschwache Schüler/innen.

„Mit Bezug auf die Leistungsbeurteilung - insbesondere im Pflichtgegenstand Deutsch - ist daher verantwortungsbewusst abzuwägen, inwieweit nur ein einzelner Leistungsbereich - nämlich die Schreibrichtigkeit - bestimmend für die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn eines jungen Menschen sein soll.“<sup>150</sup>

Hier wird wiederum lediglich auf die orthographische Korrektheit verwiesen, nicht aber aufs Lesen, das größtenteils auch zu Schwierigkeiten führt.

„Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erarbeitet derzeit eine Zusammenstellung von Regelungen und Materialien, durch die weitere Verbesserungen der Förderung betroffener Schüler/innen erreicht werden können. Die Landeslehrerinnenräte (Stadtschulrat von Wien), die Pädagogischen Akademien, die Pädagogischen Institute und die Zentrale Lehranstalten werden ersucht, dieses Rundschreiben allen in ihrem Wirkungsbereich zuständigen Dienststellen zur Kenntnis zu bringen.“<sup>151</sup>

Es freut mich zwar zu lesen, dass gerade an der Verbesserung der Förderung für betroffene Schüler/innen gearbeitet wird. Schade finde ich es aber, dass dies anscheinend seit siebzehn Jahren geschieht, bis dato aber keine Veränderung eingetreten ist. Zusätzlich verwundert mich, dass sich das gesamte Rundschreiben auf das Unterrichtsfach Deutsch bezieht. Kinder, die Probleme beim Lesen- und Rechtschreiben aufweisen, haben meist auch Schwierigkeiten in anderen

---

<sup>149</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

<sup>150</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

<sup>151</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

Schulfächern, da beinahe jedes Unterrichtsfach die Lese- und Schreibkompetenz voraussetzt.

Diese Information stammt aus dem Jahr 2001, wurde aber am 6. April 2018 geändert. Inwieweit eine Änderung stattfand, kann leider nicht beurteilt werden.

Neben diesen Informationen bin auf die Legasthenie-Erlässe der einzelnen Bundesländer aufmerksam geworden. Die Suche danach gestaltete sich etwas schwierig und es wäre wünschenswert, wenn man diese Mitteilungen bei der Leistungsbeurteilungsverordnung bzw. beim Schreiben zum Legasthenie-Erlass finden würde. Die Informationen, auf die ich mich im Folgenden beziehe, können auf der Webseite [www.schulpsychologie.at](http://www.schulpsychologie.at), die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung organisiert wird, abgerufen werden.

#### 8.1.1.1 Legasthenie-Erlass Burgenland

Wenn man sich den Legasthenie-Erlass für das Burgenland ansieht, kann man sehr schnell feststellen, dass hierfür das Rundschreiben Nummer 23/2001 des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verwendet wird. Da dieses zuvor schon genau analysiert wurde, wird darauf nun nicht mehr eingegangen.<sup>152</sup>

#### 8.1.1.2 Legasthenie-Erlass Kärnten

Klickt man auf die Verknüpfung für den Legasthenie-Erlass in Kärnten, gelangt man auf die Homepage des Kärntner Landesschulrates. Nach längerem Suchen findet man schlussendlich die Verordnungsblätter des Landesschulrates nach Jahren gegliedert. Im Zuge der Überprüfung vom Jahre 2015 bis 2018 konnte kein Legasthenie-Erlass gefunden werden. Ab dem Jahr 2014 kann man die digitalen Dateien leider nicht mehr einsehen.<sup>153</sup> Online kann deshalb nicht festgestellt werden, ob es einen Legasthenie-

---

<sup>152</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Burgenland. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (19.11.2018).

<sup>153</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Kärnten. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (19.11.2018).

Erlass für das Bundesland Kärnten gibt. Aufgrund dessen habe ich mich direkt beim Landesschulrat für Kärnten erkundigt und erfahren, dass es für Kärnten keine eigenen gesetzlichen Regelungen bzw. Vorschriften für den schulischen Umgang mit Legasthenie gibt.

### 8.1.1.3 Legasthenie-Erlass Niederösterreich

Im Gegensatz zum Burgenland und zu Kärnten gibt es in Niederösterreich gesetzliche Rahmenbedingungen, wie mit Kindern, die an einer Legasthenie bzw. LRS leiden, umgegangen werden sollte. Vom Landesschulrat Niederösterreich ging am 2. September 2016 ein Rundschreiben mit dem Titel „Richtlinien für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lese- Rechtschreibschwäche (LRS) in der Allgemeinbildenden Pflichtschule – Neufassung“ an alle Pflichtschulen des Bundeslandes. Da dieses Schreiben sehr ausführlich und interessant ist, wird dieses nun genauer analysiert.

„Der Landesschulrat für Niederösterreich gibt folgende Richtlinien für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche in Allgemeinbildenden Pflichtschulen bekannt:

#### **1. Begriffsklärung**

Eine Lese-Rechtschreibschwäche resultiert aus einer komplexen Interaktion von neurobiologischen und -kognitiven Faktoren, der familiären und der schulischen Situation. Im Rahmen der Förderdiagnostik gilt es, diese Faktoren sowie die Ressourcen eines Kindes möglichst umfassend zu identifizieren und in der anschließenden Förderung bestmöglich zu berücksichtigen. Die vorliegenden Richtlinien gelten für alle Kinder, die durch grundlegende Defizite beim Schriftspracherwerb bzw. beim Lesen und/oder Rechtschreiben Schwierigkeiten haben und daher förderbedürftig sind. Eine Eingrenzung auf Kinder mit der klinisch-psychologischen Diagnose (F81.0 ‚Lese- und Rechtschreibstörung‘ und F81.1 ‚Isolierte Rechtschreibstörung‘) der ICD-10 der WHO wird bewusst nicht vorgenommen.“<sup>154</sup>

Zuerst ist mir aufgefallen, dass der Text des Landeschulrates für Niederösterreich definiert, welche Defizite sie einer Lese- Rechtschreibschwäche zuordnen. Dies finde

---

<sup>154</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).



ich äußerst positiv, da das dem Schreiben des Bundesministeriums fehlt. Auch die Abgrenzung von der Definition der Weltgesundheitsorganisation finde ich gut.

## **„2. Zuständigkeiten**

### **2.1. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer**

Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer hat die Aufgabe, den Entwicklungsprozess des Schriftspracherwerbs bzw. der Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten. Besonderes Augenmerk sollte auf die Früherkennung von Kindern mit LRS gelegt werden. [...] Bei Verdacht auf eine Lese-Rechtschreibschwäche kann die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer bzw. alle Pädagoginnen und Pädagogen in den Allgemeinbildenden Pflichtschulen Unterstützung durch eine Lernberaterin/einen Lernberater für Lese- Rechtschreibschwäche für eine pädagogische Abklärung und die Erstellung eines Förderplans anfordern. [...] Die Schulpsychologie - Bildungsberatung sollte dann beigezogen werden, wenn trotz längerer, konsequenter Förderung keine Fortschritte zu beobachten sind, der Verdacht einer allgemeinen Lernschwäche besteht oder Sekundärsymptome (z.B. Leistungsängste, Motivationsprobleme) vorliegen.“<sup>155</sup>

Das Schreiben richtet sich an alle allgemeinbildenden Pflichtschulen in Niederösterreich – demnach kann ich mir kaum vorstellen, dass der/die Klassenlehrer/in einer NMS bzw. AHS Unterstufe die Entwicklung des Schriftspracherwerbs bei jedem/r einzelnen Schüler/in kontrollieren kann. In der Volksschule ist das bestimmt einfacher, ab der Sekundarstufe I könnte dies aber problematisch werden, da auch nicht gewährleistet werden kann, dass der/die Klassenlehrer/in das Unterrichtsfach Deutsch unterrichtet.

Die Möglichkeit eine/n Lernberater/in mit in die Förderung des/r betroffenen Schülers/in miteinzubeziehen, finde ich sehr gut, da Lehrer/innen meist keine einschlägige Ausbildung in diese Richtung haben.

### **„2.2. Lernberaterin/Lernberater für Lese-Rechtschreibschwäche**

#### **Qualifikation**

Für diese Aufgabe sind Lehrerinnen und Lehrer einzusetzen, die ein Lehramt für die Allgemeine Pflichtschule besitzen. Zusätzlich müssen sie eine entsprechende Ausbildung an einer Pädagogischen Akademie, einem Pädagogischen Institut, einer Pädagogischen

---

<sup>155</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

Hochschule oder eine qualitativ gleichwertige Ausbildung nachweisen können. Diese Ausbildung muss den Erwerb von Kompetenzen zur Erkennung und fachspezifischen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche (mindestens 15 ECTS, Übergangsfrist bis 2018) umfassen. Im Besonderen muss sie Kenntnisse der aktuellen Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs und der Möglichkeiten zur Überwindung typischer Störungsbilder beinhalten. [...]

#### Aufgabenbereich

- Förderdiagnostische Abklärung und Erstellung von Lernstandsanalysen bei Kindern mit Schwächen beim Schriftspracherwerb
- Beratung von Klassen- und Förderlehrerinnen/Klassen- und Förderlehrern über geeignete Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Lese- Rechtschreibschwäche
- Beratung von betroffenen Erziehungsberechtigten
- Begleitung der Klassenlehrerinnen/der Klassenlehrer bei der Anpassung der Fördermaßnahmen
- Förderung von lese- und/oder rechtschreibschwachen Kindern im Rahmen von Kursen nach evidenzbasierten Konzepten ([http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs\\_evidenzbasiert.pdf](http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf))<sup>156</sup>

Dass die Ausbildung und das Aufgabenprofil eines/r Lernberater/s/in klar definiert wird, ist äußerst hilfreich. Dadurch ist strikt geregelt an welche Personen bzw. Institutionen man sich als Lehrer/in wenden kann.

### **„3. Durchführung von Kursen**

Es obliegt der Schulaufsicht, je nach örtlichen Erfordernissen und den personellen Verhältnissen, Maßnahmen zur frühzeitigen Erfassung und gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche zu ergreifen. Kurse beginnen grundsätzlich unmittelbar nach der Abklärung in den ersten Schulwochen, können aber bei erst später deutlich werdendem Bedarf auch während des Unterrichtsjahres eingerichtet werden. Auch die Dauer eines Kurses ist flexibel zu handhaben und orientiert sich an den Bedürfnissen der betreuten Kinder. Die Schulaufsicht stellt sicher, dass diese Kurse von qualifizierten Lernberaterinnen/Lernberatern für Lese-Rechtschreibschwäche durchgeführt werden. Die Förderung der Schülerinnen/Schüler hat ein- bis zweimal pro Woche in angemessenem Umfang stattzufinden. Die Schülerinnen/Schüler können auch während der regulären Unterrichtszeit des Gesamtunterrichts gefördert werden. Seitens der Schulleitung und der Lehrpersonen ist darauf zu achten, dass der Gesamtunterricht so gestaltet wird, dass die am Kurs teilnehmenden Schülerinnen und

---

<sup>156</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

Schüler keine wesentlichen Unterrichtsinhalte versäumen und keinesfalls Nachholarbeiten leisten müssen. Je Kursgruppe können 3 bis 5 Schülerinnen/Schüler dem jeweiligen individuellen Förderkonzept entsprechend gefördert werden. [...] Die Schulleitung hat dafür zu sorgen, dass geeignete Lernmaterialien und ein der Fördersituation dienlicher Raum zur Verfügung gestellt werden. [...].<sup>157</sup>

Diesen Aspekt finde ich besonders interessant, da spezielle Fördermaßnahmen für Kinder, die an einer LRS leiden, bereitgestellt werden. Der Ablauf, die Handhabung sowie die Rahmenbedingungen werden vorgegeben, somit gelten für alle die gleichen Voraussetzungen.

#### **„4.Leistungsfeststellung und –beurteilung:**

Leistungsfeststellung und -beurteilung: [...]

Die Regelungen zur Lese- Rechtschreibschwäche zielen auf die Ausschöpfung der schulrechtlichen Spielräume bei der Leistungsfeststellung und –beurteilung ab. Eine negative Gesamtbeurteilung nur aufgrund negativer Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben ist nicht zulässig. Durch mündliche Beiträge im Unterricht hat die Schülerin/der Schüler die Möglichkeit, ihre/seine schriftlichen Schwächen teilweise auszugleichen. Insgesamt müssen aber auch bei einer diagnostizierten Lese- Rechtschreibschwäche die Lernziele wie bei jeder Schülerin/jedem Schüler grundsätzlich erreicht werden.

- Beurteilung von Schularbeiten: Die Schreibrichtigkeit ist nur ein Beurteilungskriterium neben Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit. Eine negative Rechtschreibleistung allein begründet noch keine negative Gesamtbeurteilung.
- Berücksichtigung des Bemühens der Schülerin/des Schülers, die Lese- Rechtschreibschwäche zu lindern: Dies lässt sich als positive Mitarbeit und Sicherung des Unterrichtsertrages werten.
- Berücksichtigung individueller Lernfortschritte: Zur Aufrechterhaltung der Lernmotivation tragen Lob und das Bewusstmachen individueller Verbesserungen maßgeblich bei.
- Schriftliche Leistungsfeststellungen: Sie sollen nur im unbedingt notwendigen Ausmaß durchgeführt werden, um unnötigen Leistungsdruck zu vermeiden.
- Ein Gutachten über das Vorliegen einer Lese- Rechtschreibschwäche bedeutet keinen Automatismus dahingehend, dass ein Kind einen besseren Notengrad o.ä. zugesprochen bekommt.
- Ein Zeugnisvermerk über eine Lese- Rechtschreibschwäche des Kindes ist rechtlich nicht zulässig.

---

<sup>157</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

- Siehe: Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 04.04. 2016 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375><sup>158</sup>

Die Leistungsbeurteilungsverordnung des Landes Niederösterreich finde ich äußerst ansprechend, da klar definiert wird, inwieweit die Lese- Rechtschreibschwäche bei der Notenvergabe berücksichtigt werden darf. Im öffentlichen Konsens ist mir schon häufiger zu Ohren gekommen, dass legasthene Kinder automatisch um eine Note besser beurteilt werden dürften, als ihre tatsächlichen schriftlichen Leistungen entsprechen würden. Dass dies, zumindest in Niederösterreich, nicht der Fall ist, wird somit klar verschriftlicht.

Zusätzlich zu dieser Erläuterung gibt der Landesschulrat für Niederösterreich noch vor, wie in den lebenden Fremdsprachen und im Unterrichtsfach Deutsch in allgemeinbildenden höheren Schulen mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern umgegangen werden soll. In diesem wird noch einmal ein Definitionsversuch erläutert und anschließend auf den schulischen Umgang mit dem Lernproblem verwiesen. Dabei werden nochmals explizit die Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen erklärt. Bei der Leistungsbeurteilung für das Unterrichtsfach Deutsch wird wiederum darauf verwiesen, nicht nur die schriftlichen Leistungen einzubeziehen. Mündliche Leistungen sollen gleichwertend beurteilt werden. Explizit angeführt wird zusätzlich, dass ein positiver Legastheniebescheid nicht gleichbedeutend mit einer positiven Note im Unterrichtsfach Deutsch ist.<sup>159</sup>

---

<sup>158</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

<sup>159</sup> Vgl. Landesschulrat für Niederösterreich (Hg.): Lese-und/oder Rechtschreibschwäche/Rechtschreibstörung („Legasthenie“) in Deutsch und den (lebenden) Fremdsprachen. St. Pölten 2007. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/lrs\\_erlass\\_deutsch.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/lrs_erlass_deutsch.pdf), (10.11.2018).

#### 8.1.1.4 Legasthenie-Erlass Oberösterreich

Auch das Land Oberösterreich hat eigene Regelungen zum Umgang mit Legasthenie und LRS in der Schule. Dieser Erlass wird im Folgenden näher beleuchtet.

##### **„[...] 1. Zuständigkeit für die Feststellung von Lese-Rechtschreib-Schwächen/Fördermaßnahmen**

Grundsätzlich sind für die Feststellung von Defiziten in der Schule die zuständigen Lehrkräfte [...] verantwortlich, die auf Grund ihrer pädagogischen Kompetenz (Ausbildung, Fortbildung, Literaturstudium,...) eine gezielte Förderung und fachgerecht Unterstützung gewährleisten und auch besondere Maßnahmen für diese Schülerinnen und Schüler festzulegen haben. Die vorzusehenden Maßnahmen auf Grund didaktischer Überlegungen [...] sind unter mehreren Aspekten zu treffen.“<sup>160</sup>

Genauso wie das Bundesland Niederösterreich hat auch Oberösterreich strikt definiert, wer eine Legasthenie/LRS-Diagnose stellen darf. Dennoch finde ich die Ausführungen etwas unklar. Demnach darf eigentlich jede/r Lehrer/in feststellen, ob eine Legasthenie vorhanden ist. Ich kann mir aber kaum vorstellen, dass man ohne facheinschlägige Zusatzausbildung ein seriöses Gutachten ausstellen kann. Angesichts der voraussetzenden Weiterbildung im Bereich der Legasthenie/LRS, scheint die Lösung des Bundeslandes Niederösterreich passender. Eigene Lernberater/innen und Schulpsychologen/innen müssen zu Rate gezogen werden und der/die Lehrer/in ist nicht auf sich allein gestellt.

##### **„2. Beurteilung der Rechtschreibleistungen/Diktate**

Von wesentlicher Bedeutung sind dabei auch die pädagogischen Aspekte der Handhabung von Klassendiktaten und der Beurteilung von Rechtschreibleistungen (Rechtschreiben ist lediglich ein Teilbereich!!!). Klassendiktate (frontale Diktate für die ganze Klasse) sind im Gegensatz zu individualisierten Diktatformen (Lauf-, Dosen-, Partner-, Quiz-, Bingo- Diktate,.....) unter dem Aspekt der Förderung lese-rechtschreib-schwacher Schülerinnen und Schüler KEINE zielführende Maßnahme. Sie bringen keine Verbesserung der Lese-Rechtschreibleistung, lösen lediglich Stress aus und sind daher nicht leistungsfördernd. Die Verordnung über die Leistungsbeurteilung legt fest, dass die von den Lehrerinnen und Lehrern gewählte Form der Leistungsbeurteilung unter verschiedenen Kriterien zu erfolgen hat:

---

<sup>160</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwache/regionales>, (24.11.2018).

- Alter und Bildungsstand
- Erfordernisse des Unterrichtsgegenstandes
- Anforderungen des Lehrplans
- jeweiliger Stand des Unterrichts

Das Klassendiktat berücksichtigt keinesfalls den individuellen Bildungsstand eines Kindes und ist daher kein taugliches Mittel. In der Leistungsbeurteilungsverordnung (§ 8 Abs. 4 und 5) wird weiters ausgeführt, dass die Arbeitszeit einer schriftlichen Überprüfung (z.B. benotetes Diktat) in den allgemein bildenden Pflichtschulen 15 Minuten und die Gesamtarbeitszeit in jedem Semester 30 Minuten nicht überschreiten darf. Im Sinne der Leistungsbeurteilungsverordnung dürfen diese Richtlinien keinesfalls dadurch ‚umgangen‘ werden, dass schriftliche Überprüfungen nicht als solche definiert und dann ‚zwecks Informationscharakter‘ benotet werden. Noten haben die Aussagekraft einer Leistungsbeurteilung!<sup>161</sup>

Ich finde es besonders interessant, dass der Landesschulrat für Oberösterreich direkt auf Diktate verweist. Meinen Erfahrungen nach gehören regelmäßige Diktate zum Schulalltag – inwieweit diese einen Mehrwert haben, kann ich nicht beurteilen. Ich denke, sie könnten als gute Überprüfung dienen. Dennoch sehe ich gezielte Diktate, die direkt nach einem behandelten Thema in der Rechtschreibung vollzogen werden, als nicht zielführend. Dazu werden nur die benötigten Regeln gelernt und geübt. Diese werden dann im besten Fall für das Diktat beherrscht, die Anwendung dieser in schriftlichen Texten, findet aber oft nicht statt. Zusätzlich ist die Prüfungssituation für lese- rechtschreibschwache Kinder sicherlich enorm belastend, deshalb denke ich auch, dass Laufdiktate oder dergleichen eine mögliche Alternative darstellen könnten.

### **„3. Berücksichtigung von Lese- Rechtschreib-Schwächen bei der Leistungsbeurteilung**

#### Beurteilung durch Klassenlehrer/in - Mitverantwortung der Schulleitung

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche sind unter Berücksichtigung ihrer Leistungsschwäche zu[...] Trotzdem kann es im Rahmen der von den Lehrerinnen und Lehrern getroffenen Fördermaßnahmen notwendig und sinnvoll sein, dass z.B. auf Grund einer Entwicklungsverzögerung ein Kind eine Schulstufe wiederholt, in eine niedrigere Schulstufe in der Grundstufe I wechselt oder in die

---

<sup>161</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

nächstniedrigere Leistungsgruppe umgestuft wird. Die ‚Kernbereiche‘ des Lehrplans müssen jedenfalls erfüllt werden können.“<sup>162</sup>

Inwieweit die Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Notenvergabe berücksichtigt werden darf, wird nicht klar vorgegeben. Ich denke, dies liegt im Ermessen der Lehrperson. Die Rechtschreibkompetenz ist zwar essenziell, aber nicht die einzige Kompetenz im Unterrichtsfach Deutsch. Durch mündliche Leistungen oder aber auch durch starke inhaltliche Ausführungen können die Schwierigkeiten in der Orthographie kompensiert werden. Natürlich darf die Rechtschreibleistung dabei nicht außer Acht gelassen werden, eine positive Leistung können legasthene Kinder im Unterrichtsfach Deutsch aber auf alle Fälle erreichen.

Ob und inwieweit die Wiederholung einer Klassenstufe bei einer Lese-Rechtschreibschwäche sinnvoll ist, entzieht sich meinen Kenntnissen. Ich denke nur, dass legasthene Kinder ohne intensive Lese- Rechtschreibförderung ihre Leistungen nicht verbessern können werden. Das Repetieren einer Klasse ist meines Erachtens demnach wenig sinnvoll, da die Betroffenen in der Regel keinerlei Einschränkungen in ihrer Intelligenz oder Entwicklung aufweisen. Lediglich die Rechtschreibung und das Lesen bereiten Schwierigkeiten und diese Defizite werden durch das Wiederholen nicht plötzlich überwunden.

#### „Unterstützung durch Sonderpädagogisches Zentrum (SPZ) und Schulpsychologie:

In Einzelfällen ist eine Unterstützung durch das zuständige SPZ erforderlich. In Kooperation mit den Eltern führt dieses eine Abklärung durch, wobei die Ergebnisse der Schule und den Eltern zur Kenntnis zu bringen sind. Das SPZ wird nach Abklärung spezielle Fördermaßnahmen empfehlen, welche in Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schulleitung und Lehrkräften umzusetzen sind. Schulpsychologische Hilfestellungen bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche beziehen sich auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, des familiären und schulischen Kontextes, der Lerntechnik, der Motivation und der Begleitsymptomatik u.a. [...]“<sup>163</sup>

Ich finde es sehr gut, dass das Sonderpädagogische Zentrum und die Schulpsychologie zu Rate gezogen werden können. Zu diesem Punkt kann nichts

---

<sup>162</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

<sup>163</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

mehr hinzugefügt werden, außer, dass ich mir dies auch für unser Bundesland wünschen würde. Ich weiß zwar, dass es ein schulpsychologisches Beratungszentrum gibt. Inwieweit dieses in den Schulen empfohlen und plakatiert wird, kann ich jedoch nicht feststellen.

#### „Gutachten außerschulischer Institute

Gutachten anderer Institute können von den Lehrerinnen und Lehrern angenommen bzw. berücksichtigt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer sind jedoch keineswegs verpflichtet, sich an diese Gutachten zu halten. Die Entscheidung hat sich in erster Linie auf eigene Beobachtungen und eigene methodisch-didaktische Fördermaßnahmen zu beziehen. Allenfalls vorhandene schriftliche Aufzeichnungen bzw. Gutachten sind vertraulich zu behandeln.“<sup>164</sup>

Diesen Abschnitt betrachte ich etwas skeptisch. Lehrer/innen, die keine Zusatzausbildung in diesem Bereich haben, dürfen eine Diagnose stellen, aber die Meinung diverser Legasthietrainer/innen und dergleichen zählt nicht? Laut dieses Teils des Schreibens liegt auch die Kenntnisnahme anderer Gutachten rein bei der Lehrperson. Die Schüler/innen sind demnach von der Kompetenz ihrer Lehrkraft abhängig und können nur anhand derer bestmöglich gefördert werden. Ich glaube, dass mehrere Meinungen und Gutachten nie eine Schwierigkeit darstellen. Lehrer/innen können sich nicht in jedem Fachbereich auskennen und spezialisieren. Hilfe von außen hinzuzuziehen ist nicht verwerflich und sollte meines Erachtens auf jeden Fall in Anspruch genommen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass auch der schulische Umgang mit Legasthenie bzw. Lese- Rechtschreibschwäche für das Land Oberösterreich sehr genau geregelt wird. Die einzelnen Bereiche werden etwas offener dargelegt als jene in Niederösterreich. Dennoch finde ich es lobenswert, dass es Richtlinien gibt und diese für Lehrkräfte, Eltern und alle beteiligten Personen frei zugänglich sind.

---

<sup>164</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).



#### 8.1.1.5 Legasthenie-Erlass Salzburg

Das Bundesland Salzburg legt äußerst ausführliche Richtlinien zum schulischen Umgang mit Legasthenie und LRS vor. Da sich dieses Schriftstück auf rund fünfzig Seiten beläuft, kann es nicht gesamt dargestellt werden. Deshalb werden die wichtigsten und aussagekräftigsten Punkte zusammengefasst.

Zu allererst werden Definitionen und Ursachen vorgestellt, um in die Thematik einzuführen. Im nächsten Teil wird auf den Umgang mit Legasthenie und LRS für alle Schulstufen und jede Schulform eingegangen. In diesem Zusammenhang werden nicht nur Fremdsprachen und das Unterrichtsfach Deutsch angesprochen, sondern auch andere Unterrichtsfächer. Besonders interessant finde ich hier, dass gezielte Angaben zum Umgang mit Lernunterlagen für lese- rechtschreibschwache Kinder gemacht werden. Beispielsweise soll die Lehrperson Zusammenfassungen und dergleichen für die Kinder digital verfassen und diese als Unterstützung zur Verfügung stellen. Legastheniker/innen haben meist eine schwer lesbare Handschrift und von diesen Mitschriften zu lernen, kann die Motivation enorm sinken. Deshalb sollten die Lehrkräfte dem vorbeugen und mit Merktexten helfen. Die formalen Kriterien werden in den Erläuterungen des Landesschulrates genau angegeben und definiert. Für das Unterrichtsfach werden eigene Umgangsregeln mit legasthenen Kindern und deren schriftlichen Erzeugnissen gegeben. Beispielsweise sollen sie beim Verfassen eines Textes immer eine Zeile auslassen, um einen besseren Überblick zu haben. Weiters soll bei der Selbstkorrektur eines Textes immer von hinten nach vorne gelesen werden, damit sich die Schüler/innen auf jedes einzelne Wort konzentrieren und dieses überprüfen können. Auch die Korrektur eines Schülertextes wird exakt dargestellt. Falsch geschriebene Wörter sollen durchgestrichen werden und in richtiger Schreibweise oberhalb notiert werden. Um die Lesekompetenz zu verbessern, werden wiederum Vorschläge gegeben. Beispielsweise könnte das Lautvorlesen in kleineren Gruppen trainiert werden, um die Hemmungen beim leseschwachen Kind zu mindern. Ebenso erweckt es den Eindruck als könnten sich die ausführlichen Vorschläge, Hinweise und Vorgaben für das Unterrichtsfach Deutsch als außerordentlich hilfreich erweisen. Es werden nämlich konkrete Tipps geliefert, die unkompliziert in die Praxis umgesetzt werden können. Diese Informationen haben in den bisher beschriebenen Legasthenie-Erlässen gefehlt. Nachdem der Umgang mit legasthenen Lerner/innen im

Unterrichtsfach Deutsch erläutert wird, wird noch konkret auf die Fremdsprachen und Mathematik eingegangen.

Die Leistungsbeurteilung wird sehr ausführlich beschrieben. Zuerst werden die Symptome, die eventuell für eine Legasthenie hindeuten, aufgezählt. Dabei wird auf die jeweilige Alters- bzw. Klassenstufe gesondert eingegangen. Einerseits finde ich dies äußerst hilfreich, andererseits habe ich im Zuge meiner Rechercharbeit herausgefunden, dass kein rechtschreibschwaches Kind einem anderen gleicht. Demnach kann nicht genau festgestellt werden, inwieweit welche Schwierigkeiten in welcher Schulstufe auftreten werden. Für Lehrer/innen, die sich nicht genauer mit der Thematik beschäftigt haben, können diese Anhaltspunkte aber durchaus hilfreich sein, um mögliche Anzeichen einer Legasthenie zu erkennen.

Für die Grundschule gibt es Diagnosebögen und Tests, die der Lehrkraft helfen können, mögliche Defizite zu erkennen, um den Kindern eine angemessene Fördermöglichkeit zu bieten. Leider ist online nur der Diagnosebogen für die erste Klasse Volksschule zu finden.<sup>165</sup>

Der Salzburger Legasthenie-Erlass unterscheidet sich deutlich von den zuvor beschriebenen. Auffallend ist die Praxisorientiertheit, die ich besonders sinnvoll finde.

#### 8.1.1.6 Legasthenie-Erlass Steiermark

Auch der Landesschulrat für die Steiermark gibt eigene Vorschriften bezüglich lese- und rechtschreibschwacher Schüler/innen heraus. Dabei konzentriert man sich, im Unterschied zu den anderen Erlässen, vor allem auf den Schriftspracherwerb.

„Nicht die Zuordnung zu einer psychologischen oder psychiatrischen Auffälligkeit (Etikettierung) steht im Vordergrund, sondern die mit der Feststellung von Schwierigkeiten verbundene differenzierte Förderplanung. Ziel dieses Erlasses ist es außerdem, alle Möglichkeiten des Lehrplanes und der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) zur bestmöglichen Förderung der betroffenen Schüler(innen) voll auszunützen. Sonderregelungen für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten sind bei

---

<sup>165</sup> Vgl. Landesschulrat für Salzburg: Der schulische Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen im Bundesland Salzburg. Salzburg 2013. Online unter <http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/lese-rechtschreibschwache-lrs/gesetze-erlaesse/>, (24.11.2018).

Kenntnis und Ausschöpfung der gesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nicht erforderlich.“<sup>166</sup>

Im Bundesland Steiermark steht die Förderung lese- und rechtschreibschwacher Schüler/innen im Vordergrund. Dass das Hauptaugenmerk nicht auf der Diagnostik liegt, finde ich sehr gut und wichtig. Auch den Verweis darauf, dass die gesetzlichen Möglichkeiten bestmöglich genutzt werden sollen, erachte ich als wesentlich. Durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen kann individuell auf Schüler/innen eingegangen werden und legasthene Kinder können, wenn sie die richtige Förderung und die Lehrkraft die Situation korrekt einordnen kann, eine höhere Schule positiv abschließen. Ich denke aber, dass hier zusätzliche Aufklärungsarbeit in den Schulen geleistet werden muss. Gerade Lehrkräfte, die nicht das Unterrichtsfach Deutsch oder eine Sprache unterrichten, wissen oft zu wenig über LRS. Eine verpflichtende Aufnahme in das Ausbildungsprofil jedes Lehramtsstudiums wäre wünschenswert.

„Im Mittelpunkt steht die frühzeitige Förderung der betroffenen Schüler(innen) - vor allem auch im Unterricht. Jedweder Form der Etikettierung wird eine deutliche Absage erteilt. Eine adäquate Förderung von Kindern mit LRS ist nicht an eine spezielle Begutachtung gebunden. Die Feststellung einer LRS nach einschlägigen klinisch-psychologischen Diagnosesystemen begründet keine Ausnahmeregelung innerhalb der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung und ist keinesfalls im Zeugnis auszuweisen. Gutachten, die durch private Anbieter(innen) erstellt werden, ändern an dieser Grundaussage nichts und haben für die schulische Praxis keine Relevanz.“<sup>167</sup>

Bei der Diagnostik und Förderung ähnelt der Erlass den bereits beschriebenen Bundesländern. Eine Frühförderung wird empfohlen und Diagnosen von externen Beratungsstellen werden nicht akzeptiert. Inwieweit ich diese Regelung kritisch sehe, habe ich schon in meinen Anmerkungen im Erlass für Oberösterreich aufgelistet. Ich denke, das Misstrauen gegenüber schulexternen Diagnostikern/innen, könnte daran liegen, dass es beinahe unmöglich ist, die Seriosität diverser Institute zu überprüfen. Deshalb wird dem gegenüber generell eine ablehnende Haltung eingenommen.

---

<sup>166</sup> Landesschulrat für Steiermark: Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Graz 2017. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/erlass\\_stmk\\_2017.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_stmk_2017.pdf), (20.11.2018).

<sup>167</sup> Landesschulrat für Steiermark: Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Graz 2017. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/erlass\\_stmk\\_2017.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_stmk_2017.pdf), (20.11.2018).

Nach den zitierten Zeilen beziehen sich die Autor/innen des Legasthenie-Erlasses in der Steiermark auf die unterschiedlichen Definitionen von Legasthenie/LRS und konzentrieren sich auf den Schriftspracherwerb und die eventuellen Komplikationen dabei. Anschließend wird auf die Förderung während des Schriftspracherwerbs eingegangen. Dabei werden Möglichkeiten, dies zu tun, dargestellt. Zusätzlich wird den Lehrer/innen vorgeschrieben, regelmäßige Entwicklungssprünge, anhand schriftlicher Texte von Schüler/innen zu erkennen bzw. nicht zu erkennen und diese zu notieren. Für das Analysieren der Rechtschreibentwicklung werden Modelle vorgestellt, die verwendet werden sollen. Auch das Feedback-Geben wird vom Landesschulrat vorausgesetzt. Lehrer/innen sind verpflichtet, mit den Eltern und Schülern in Kontakt zu treten und über mögliche Rückstände oder positive Entwicklungen zu sprechen. Bei der Leistungsbeurteilung beruft man sich auf das Leistungsverordnungsgesetz des Bundes, an welches sich alle Schulen in Österreich zu halten haben. Fördermaßnahmen und weiterführende Literatur werden am Ende des Schreibens angeführt.

Der Legasthenie-Erlass für die Steiermark unterscheidet sich vor allem durch die Konzentration auf den Schriftspracherwerb von den anderen. Ansonsten ist er inhaltlich dem Oberösterreichischen und dem Niederösterreichischen sehr ähnlich.

#### 8.1.1.7 Legasthenie-Erlass Tirol

„[...] Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung:

1. Eine Lese-/Rechtschreibschwäche kann verschiedene Ursachen haben. Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung (z.B. im Fach Deutsch, aber auch in den Fremdsprachen) sind Schüler/innen mit einer Lese-/Rechtschreibschwäche gleich zu behandeln wie alle anderen. Dabei sind die allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung anzuwenden [...]. Die besondere Berücksichtigung der Lese-/Rechtschreibschwäche ergibt sich durch eine intensive, störungsbezogene Ausschöpfung der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Darunter wird verstanden, dass nach Möglichkeit jene Quellen der Leistungsfeststellung und

Leistungsbeurteilung besonders herangezogen werden, die von der Störung [...] nicht betroffen sind.“<sup>168</sup>

Im Legasthenie-Erlass für das Bundesland Tirol wird zuerst darauf verwiesen, dass lese- und rechtschreibschwache Schüler/innen nicht bevorzugt werden dürfen. Dies wurde in den Regelungen der anderen Bundesländer auch vermerkt, in Tirol wird dies aber noch deutlich artikuliert. Ich denke, dies könnte tatsächlich damit zusammenhängen, dass in der breiten Öffentlichkeit immer noch das Gerücht kursiert, dass Legastheniker/innen automatisch um eine Note besser beurteilt werden würden. Alle Schüler/innen, egal welche lerntheoretischen Voraussetzungen gegeben sind, müssen die gleichen Chancen bei der Leistungsbeurteilung haben. Lese-rechtschreibschwache Kinder müssen durch gezielte Förderung an ihrem Handicap arbeiten und versuchen, die anderen Kompetenzen bestmöglich zu erlernen, um einen positiven Schulabschluss zu erreichen.

Im nächsten Schritt wird speziell auf die Leistungsbeurteilungsverordnung eingegangen. Da die LSGVO für alle Bundesländer gleich ist, wird auf diese im Folgenden nicht nochmals eingegangen. Folgender Teil des Legasthenie-Erlasses klingt jedoch äußerst interessant:

„Da sich das Problem der Lese-/Rechtschreibschwäche primär im Rahmen der Schule manifestiert, sollte es auch dort mittels individualisierender und differenzierender Maßnahmen bearbeitet werden. Aus der Sicht der Schulpsychologie erscheint es wesentlich, dass die Kompetenz für pädagogische Förderung in der Hand der dafür ausgebildeten Lehrperson bleibt. Seit Herbst 2007 wird vom Landesschulrat für Tirol in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol für Vorschul- und Erstklasse-Lehrer/innen eine verpflichtende Modulreihe durchgeführt, in der aktuelle Möglichkeiten der Fördermaßnahmen für lese-/rechtschreibschwache Schüler/innen vermittelt werden. Schwerpunkte sind Theorie und Prävention, Erkennen und Förderung sowie die Arbeit mit den Eltern. Zudem finden an der Pädagogischen Hochschule Tirol regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen zur Erhöhung der Förderkompetenz in diesem Bereich statt. [...]“<sup>169</sup>

Das Bundesland Tirol ist das erste Österreichs, das eine verpflichtende Aus-, Fort- oder Weiterbildung zum Thema vorschreibt. Eine solche gesetzliche Regelung ist mir

---

<sup>168</sup> Landesschulrat für Tirol: Rundschreiben Nummer 9/2009. Hinweise zur Leistungsbeurteilung für Schüler/innen mit Lese-/ Rechtschreibschwäche. Innsbruck 2009. Online unter: [https://lstr.tsn.at/sites/lstr.tsn.at/files/upload\\_rs/RS200909.pdf](https://lstr.tsn.at/sites/lstr.tsn.at/files/upload_rs/RS200909.pdf), (21.11.2018).

<sup>169</sup> Landesschulrat für Tirol: Rundschreiben Nummer 9/2009. Hinweise zur Leistungsbeurteilung für Schüler/innen mit Lese-/ Rechtschreibschwäche. Innsbruck 2009. Online unter: [https://lstr.tsn.at/sites/lstr.tsn.at/files/upload\\_rs/RS200909.pdf](https://lstr.tsn.at/sites/lstr.tsn.at/files/upload_rs/RS200909.pdf), (21.11.2018).

bei der Recherchearbeit in den österreichischen Bundesländern bis dato nicht untergekommen, sollte aber meiner Meinung nach für ganz Österreich gesetzlich geregelt werden. Tirol dient hier als Vorreiter und nimmt eine Vorbildfunktion ein, an der sich die anderen Bundesländer ein Beispiel nehmen können.

#### 8.1.1.8 Legasthenie-Erlass Vorarlberg

Der Landesschulrat für Vorarlberg konzentriert sich in seinem Erlass auf die Sekundarstufe I und ausschließlich auf das Unterrichtsfach Deutsch. Da der Text aus dem Jahr 2008 ist und seitdem nicht erneuert wurde, wird auf die veraltete Schulform der Hauptschule eingegangen. Innerhalb der letzten zehn Jahre hat es einige Neuerungen im schulischen Sektor gegeben – dabei wäre vor allem an die Neue Mittelschule zu denken. Deshalb finde ich es schade, dass der Artikel nicht aktualisiert wurde. Begonnen wird im Erlass mit der Handhabung der Schularbeiten. Schularbeiten sollten in den zweiten und dritten Leistungsgruppen zur Kontrolle in der darauffolgenden Deutschstunde zurückgegeben werden, um den Schüler/innen die Möglichkeit zu bieten, ihre Fehler selbst zu finden und diese noch auszubessern, bevor die Lehrkraft die Überprüfung beurteilt. Diese Option finde ich interessant, da ich mir vorstellen könnte, dass sie positive Wirkung zeigen würde. In der Neuen Mittelschule oder AHS-Unterstufe könnte das so gehandhabt werden. Im nächsten Teil wird direkt auf die Wertigkeit der einzelnen Kompetenzen eingegangen. Diese werden prozentuell dargestellt, wobei der Rechtschreibung lediglich zwanzig Prozent zugeschrieben werden. Inwieweit diese Regelung, bezogen auf die Bildungsstandards, heutzutage noch praktikabel ist, kann ich nicht beantworten. Anschließend wird auf das Diktat eingegangen. Hier werden legasthene Schüler/innen bevorzugt behandelt. Ihnen wird erlaubt, nach dem Diktat das Wörterbuch zu benutzen und fehlerhafte Wörter nachzuschlagen. Inwieweit sich diese Hilfestellung tatsächlich als sinnvoll bewerten lässt, ist meiner Meinung nach schwer zu sagen. Legasthene Schüler/innen erkennen meist nicht, dass sie Wörter falsch geschrieben haben und demnach ist die anschließende Fehlersuche irrsinnig.<sup>170</sup> Neben diesem Nachteilsausgleich wird zusätzlich folgendes vorgeschrieben:

---

<sup>170</sup> Vgl. Landesschulrat für Vorarlberg: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand Deutsch bei Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie in der

„Nach der Korrektur schreibt die Lehrperson die Fehlerwörter richtig ins Diktat-Heft (untereinander, jeweils 1 Zeile auslassen, höchstens 20 Wörter), so dass sie noch einmal speziell geübt werden können. In den nächsten Tagen werden die geübten Wörter noch einmal diktiert. Hat der/die Schüler/Schülerin die überwiegende Zahl richtig geschrieben, so verbessert sich seine/ihre ursprüngliche Note um einen Grad.“<sup>171</sup>

Die falsch geschriebenen Wörter auszubessern ist natürlich unerlässlich. Das isolierte Üben der Rechtschreibung hat, meiner Ansicht nach, wenig Sinn. Die Wörter müssen in einen Kontext eingebettet und über mehrere Ebenen wahrgenommen werden. Auch das Wiederholen des Diktates gestaltet sich in meinen Augen als nicht konstruktiv. Das betroffene Kind wird erneut in eine unangenehme Situation gebracht, die Versagensängste auslösen könnte. Zusätzlich werden die zuerst falsch geschriebenen Wörter durch mehrmaliges Schreiben beim zweiten Versuch automatisch richtig geschrieben. Eine wiederholende Niederlage und erneutes Versagen ist die Konsequenz aus dieser gut gemeinten Chance.

Im nächsten Schritt wird auf die Lesekompetenz verwiesen. Dabei werden wiederum Nachteilsausgleiche angeboten. Beispielsweise sollten schriftliche Kontrollen durch mündliche ersetzt werden, da durch ungenügende Lesefähigkeiten oft die Angabe nicht verstanden wird und somit die Fragestellung nicht bearbeitet werden kann. Dieses Angebot finde ich weit sinnvoller als jenes bei den Diktaten.

Der Vorarlberger Legasthenie-Erlass ist meiner Meinung nach nicht zeitgemäß und unterscheidet sich deutlich von denen der anderen Bundesländer. Inzwischen ist die Legasthenie- und LRS-Forschung weit fortgeschritten und man sollte den Artikel überarbeiten und neu auflegen.

---

Sekundarstufe I, Bregenz 2008. Online unter:  
<http://www.schulpsychologie.at/legasthenie/Legasthenie-Erlass-Vbg-2008.pdf>, (23.11.2018).

<sup>171</sup> Landesschulrat für Vorarlberg: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand Deutsch bei Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie in der Sekundarstufe I, Bregenz 2008. Online unter:  
<http://www.schulpsychologie.at/legasthenie/Legasthenie-Erlass-Vbg-2008.pdf>, (23.11.2018).

#### 8.1.1.9 Legasthenie-Erlass Wien

In Wien unterscheidet sich der Umgang mit Legasthenie und LRS zwischen den Schultypen, die sich aber inhaltlich kaum differenzieren. Deshalb werde ich lediglich auf die Bestimmungen für die AHS eingehen.

Für die AHS wird vorgeschrieben, alle Schüler/innen, die an Lese-Rechtschreibschwierigkeiten leiden, bestmöglich zu fördern. Dabei muss keine Diagnose gestellt werden. Ungereimtheiten, die der Lehrkraft auffallen, genügen, um eine Förderung zu beanspruchen. Eine frühe Förderung wird in den Mittelpunkt gestellt, diese muss schulintern oder -extern nachweislich abgehalten werden. Zusätzlich werden eventuelle Symptome, die auf eine LRS hindeuten, aufgelistet.

Bei der Leistungsfeststellung wird ebenso wie in den meisten anderen Bundesländern darauf verwiesen, dass kein/e Schüler/in bevorzugt behandelt werden darf. Die gesetzlichen Regelungen wären einzuhalten.

Es wird genau vorgegeben, wie die schulinterne Förderung durchgeführt werden sollte. Die Fördermaßnahmen können innerhalb des Regelunterrichts oder in Förderstunden geschehen. Die Gruppengröße soll dabei unter zwölf Personen liegen. Es wird darauf hingewiesen, dass eigens ausgebildete Legastheniebetreuer/innen einen solchen Förderkurs leiten sollen. An jeder Wiener Schule muss mindestens eine/r dieser Betreuer/innen angestellt werden. Von welcher Institution die Trainer/innen ausgebildet werden sollen, wird nicht angeführt.<sup>172</sup>

Nachdem ich mich intensiv mit den Legasthenie-Erlässen der österreichischen Bundesländer beschäftigt habe, bin ich sehr schockiert darüber, dass Österreich über neun verschiedene gesetzliche Rahmenbedingungen für den schulischen Umgang mit Legasthenie bzw. LRS aufweist. Die Bundesländer haben sich zwar an die Vorgaben des Bundes zu halten, dennoch darf jedes Land eigene Richtlinien erstellen. Ich finde es sehr schade und ungerecht, dass beispielsweise ein legasthenes Kind, welches in

---

<sup>172</sup> Vgl. Stadtschulrat für Wien: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS, Wien 2014. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/erlass\\_II\\_ahs\\_2014.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf), (26.11.2018).



den östlichen Bundesländern die Schule besucht, mehr Vorteile bezüglich der Fördermaßnahmen genießt, als ein Kind, das in Kärnten zur Schule geht. In den östlichen Bundesländern werden Legasthienetrainer/innen eingesetzt und eigener Förderunterricht ist für betroffene Kinder verpflichtend. In Kärnten hingegen scheint die Problematik der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nicht besonders ernst genommen zu werden.

## 8.2 Lehrer/innen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung schreibt vor, dass Lehrkräfte mit der Thematik der Lese- und/oder Rechtschreibschwäche vertraut sein sollten. Dazu müssen sie entsprechende Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen. Die Lehrer/innen müssen sich mit den theoretischen Grundlagen, der Diagnostik und den Fördermöglichkeiten auskennen. Zusätzlich sollen sie Förderpläne erstellen können, Eltern und Schüler/innen beraten und über die letzten Forschungsergebnisse Bescheid wissen. In diesem Zusammenhang wurde ein Rahmencurriculum, das vom Bundesministerium „Rahmencurriculum LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie in besonderen schulischen Fördermaßnahmen“ genannt wird, erstellt. Dieser richtet sich an Lehramtsstudent/innen und Lehrer/innen, die sich im Regelunterricht oder darüber hinaus mit der Förderung von Legasthenie/LRS beschäftigen wollen. Die Weiterbildung besteht aus drei Teilen, die theoretische Abhandlungen, Praxis und selbstständiges Lesen von vorgegebener Fachliteratur beinhalten. Die Ausbildungsinhalte befassen sich mit einer linguistischen Einführung bis hin zu den jeweiligen Fördermöglichkeiten.<sup>173</sup>

Leider wird nicht angeführt, welche Institution diese Weiterbildung anbietet und inwieweit die Ausbildung zum/zur Legasthienetrainer/in akzeptiert wird.

Die Anzahl der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Österreich ist kaum überschaubar. Die pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer bieten Weiterbildungsmöglichkeiten für berufstätige Lehrer/innen an, die sich auf Legasthenie und LRS spezialisieren möchten. Des Weiteren gibt es zahlreiche weitere Institutionen,

---

<sup>173</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. S. 32-37.

die Ausbildungen in diese Richtung anbieten. Inwieweit diese in der Schule anerkannt werden, kann leider nicht festgestellt werden.

## 9. FAZIT I

Der erste Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit konzentriert sich vor allem auf die theoretischen Aspekte zum Thema *Legasthenie/LRS*. Begrifflichkeiten, Diagnostik, Symptome, Förderung und auch der schulische Bereich wurden erläutert. Zusätzlich wurde auch die rechtliche Lage in Österreich miteinbezogen, um sich so an die Beantwortung der Forschungsfrage heranzutasten, die folgendermaßen ausformuliert werden kann: „Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung im Deutschunterricht möglich?“ Angesichts der divergenten Gesetzeslage bezüglich der Rahmenbedingungen für den schulischen Umgang mit der beschriebenen Schwäche, ist es von besonderer Notwendigkeit die rechtlichen Aspekte ebenso aufzulisten. So schreiben etwa zwei Bundesländer eine verpflichtende schulische Förderung durch Legasthietrainer/innen vor, während sieben dies nicht explizit verlangen. Demzufolge können die einzelnen Vorschreibungen der Gesetzgeber dazu beitragen, eine regelmäßige und notwendige schulische Förderung zu unterstützen bzw. zu ermöglichen oder davon abzusehen. Da es beispielsweise im Bundesland Kärnten keinen Legasthenie-Erlass gibt, wird im zweiten Teil dieser Diplomarbeit konkret mit Lehrkräften, die an Schulen in Kärnten tätig sind, gesprochen. Die Befragungen von Personen aus der Praxis ermöglichen es herauszufinden, ob ein solcher Legasthenie-Erlass von Nöten wäre, oder ob eine gezielte Förderung auch ohne eigene gesetzliche Rahmenbedingungen möglich ist.

Des Weiteren konzentriert sich diese Abhandlung im ersten Teil auf die Förderung. In diesem Kapitel wird auf Fördermöglichkeiten, die für den schulischen Gebrauch gedacht sind, Bezug genommen. Ob die beschriebenen Fördermaßnahmen tatsächlich im Schulalltag Verwendung finden können, wird ebenso mit den befragten Personen besprochen. Zusätzlich soll herausgefunden werden, ob eine gezielte Legasthenie/LRS-Förderung im Regelunterricht möglich ist.

## 10. EMPIRISCHER TEIL

Der erste Teil dieser Diplomarbeit konzentriert sich auf theoretische Grundlagen, die aber notwendig sind, um einen Bezug in die Praxis herzustellen. Im Forschungsteil werden vier Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, um folgende Forschungsfrage zu beantworten: „Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung im Deutschunterricht möglich?“ Diese Forschungsfrage soll nicht nur anhand der Erfahrungen und Tätigkeiten der Lehrkräfte beantwortet werden, sondern auch die rechtliche Lage beinhalten. Demnach könnte die genannte Forschungsfrage folgendermaßen erweitert werden: „Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung nach derzeitiger rechtlicher Lage in Kärnten möglich?“ Theoretische Aspekte tragen zwar dazu bei die genannte Forschungsfrage zu bearbeiten, eine tatsächliche und aussagekräftige Antwort erhält man aber nur, wenn man mit Personen, die tagtäglich mit der Thematik konfrontiert werden, spricht. Befragt wurden vier Lehrkräfte, die allesamt Unterrichtserfahrungen in der Sekundarstufe I aufweisen. Zwei Lehrpersonen unterrichten derzeit an einer Neuen Mittelschule und die anderen zwei sind an einem Gymnasium tätig. Die Auswahl dieser beiden unterschiedlichen Schultypen wurde bewusst gewählt, um anschließend Vergleiche ziehen zu können. Die Interviews wurden im Dezember 2018 durchgeführt und dauerten durchschnittlich zwanzig Minuten. Nach Einverständnis der Interviewerinnen wurden die Gespräche mit einem Smartphone aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen sind für eine spätere Transkription und Analyse des Forschungsmaterials essenziell. Die Leitfragen des Interviews setzen sich aus acht Fragen zusammen, die sich in fünf große Themenbereiche einteilen lassen:

- **Erfahrung**
- **Regelunterricht/Förderung**
- **Weiterbildungen/Literatur**
- **Rechtliche Situation**
- **Lösungsvorschläge**

Zu jeder dieser Kategorien wurden offene Fragen gestellt, die folgendermaßen formuliert wurden:

- Erfahrung
  - Welche Erfahrungen haben Sie mit lese-rechtschreibschwachen Schüler/innen gemacht?
  
- Regelunterricht/Förderung
  - Inwieweit können Sie Kinder, die eine LRS/Legasthenie aufweisen, innerhalb des Regelunterrichts fördern?
  - Welche Förderprogramme für betroffene Schüler/innen sind Ihnen bekannt?
  - Werden diese Fördermaßnahmen im schulischen Bereich genutzt?
  - Bietet die Schule, an der Sie tätig sind, Förderunterricht an?
  
- Weiterbildungen/Literatur/Schule
  - Inwieweit sind Sie mit der Thematik der Legasthenie bzw. LRS vertraut? (Weiterbildungen etc.)
  
- Rechtliche Situation
  - Fühlen Sie sich von institutioneller Ebene (Bund, Land) ausreichend informiert bezüglich Legasthenie/LRS? (rechtliche Lage)
  
- Lösungsvorschläge
  - Haben Sie Lösungsvorschläge, wie mit Legasthenie/LRS in Schulen umgegangen werden könnte?

Die vollständig transkribierten Interviews sind im Anhang zu finden.

## 10.1 Forschungsdesign

Als Erhebungsmethode wurde für diese schriftliche Abfassung das Interview gewählt. Von Scheuchs wird es folgendermaßen definiert:

„Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll.“<sup>174</sup>

Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage eignet sich das Verfahren eines *problemzentrierten Interviews*. Damit meint man „alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragungen“<sup>175</sup>. Bei einem offenen Interview darf der/die Befragte frei und ohne Vorgaben antworten. Er/sie kann seine/ihre subjektive Meinung äußern und erzählen, was ihm/ihr bei dieser Thematik als wesentlich erscheint. Mit dem Terminus der *halbstrukturierten Befragung* wird die Freiheit des/der Interviewerin gekennzeichnet. Konkret bedeutet dies, dass der/die Interviewerin kein strenges Verzeichnis von Fragen vorbereitet. Es gibt zwar Leitfäden, die auch benötigt werden, um über die Problematik zu sprechen, spontane zwischenzeitliche auftauchende Fragen können aber jederzeit geäußert werden. Ein offenes, informatives Gespräch zwischen den beiden Interviewpartner/innen kann somit gewährleistet werden.<sup>176</sup>

## 10.2 Auswertung der Forschungsergebnisse

Bei der Auswertung der Interviews wurde die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring verwendet. Bei dieser Auswertungsmethode können drei Varianten herangezogen werden. In dieser Diplomarbeit wird die Form der *Zusammenfassung* genutzt. Mayring beschreibt sie folgendermaßen:

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein

---

<sup>174</sup> Erwin K. Scheuch: Das Interview in der Sozialforschung. In: René König (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, 1. Teil, 3. Auflage, Stuttgart, S. 70-71.

<sup>175</sup> Philipp Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Weinheim Basel 2002, S. 67.

<sup>176</sup> Vgl. Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. S. 66.

überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“<sup>177</sup>

Dies bedeutet also, dass das auszuwertende Gesprächsmaterial auf das Wesentlichste komprimiert werden soll. Die Analyse erfolgt dabei schrittweise. Zuerst wird konkretisiert, was genau zusammengefasst werden soll. Anschließend sollen die Hauptaussagen der befragten Personen in paraphrasierter Form festgehalten werden. Für die Thematik nicht notwendige Textstellen werden nicht beachtet und reduziert. Außerdem werden die paraphrasierten Aussagen verallgemeinernd und vor allem neutral niedergeschrieben. Die Paraphrase kann dabei auch stichwortartig festgehalten werden.<sup>178</sup>

Um aussagekräftige Antworten auf die genannten Forschungsfragen zu erhalten und schlussendlich einen Vergleich zwischen den Schulformen zu ziehen, wurden die Auswertungen der Interviews nach Schulformen getrennt. Zuerst werden die beiden Gespräche mit den Lehrkräften des Gymnasiums bearbeitet, anschließend die der Lehrpersonen der Neuen Mittelschule. Wie bereits erwähnt wird für die Auswertung der Interviews die *qualitative Inhaltsanalyse* herangezogen. Die paraphrasierten Antworten der Lehrkräfte werden in Kategorien unterteilt, die gleichermaßen die Themenbereiche der Interviews darstellen. Da sich die Antworten der befragten Personen ergänzen und überschneiden, wird kein Unterschied zwischen den beiden Interviews gemacht. Die vollständigen Gesprächsverläufe können im Anhang eingesehen werden.

### 10.2.1 Interview I + II (Gymnasium)

#### **Erfahrung:**

Es gibt viele lese- rechtschreibschwache Schüler/innen, quer durch alle Schulstufen. Man kann mit einem betroffenen Kind pro Klasse rechnen. Häufig kommt es zu Problemen mit den Eltern, da der Terminus Legasthenie bzw. LRS oft als Ausrede genommen wird.

---

<sup>177</sup> Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. S. 115.

<sup>178</sup> Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2015, S. 70-72.

### **Regelunterricht/Förderung:**

Eine gezielte Förderung im Regelunterricht ist bedingt möglich: Diktate sollten vermieden werden, Fehlerhefte und Übungshefte helfen. Ebenso wird mit Farben und Formen gearbeitet. Eine Förderung im Deutschunterricht bedarf aber eines hohen Extraaufwands, für den meist die Zeit fehlt. Im Weiteren wird Übungsmaterial zusammengestellt, damit Lernende zu Hause selbstständig üben können. Hilfreich kann auch sein, dass man gute Schüler/innen mit schwächeren Schüler/innen zusammenarbeiten lässt. Der Druck von institutioneller Ebene steigt stetig, dies führt dazu, dass Kinder mit Defiziten aus Zeitgründen nicht adäquat gefördert werden können. Hinzu kommt, dass Kinder, die eine LRS bzw. Legasthenie aufweisen, oft falsch diagnostiziert werden. Es ist nicht einfach herauszufinden, ob ein Kind ohne regelmäßige Förderung eine unüberwindbare Schwäche aufweist oder ob lediglich zu wenig geübt wird. Ein Training außerhalb der Schule ist unabdingbar. Schulexterne und -interne Fördermaßnahmen können sehr effektiv sein.

Die Schule bietet zusätzlich für alle Schüler/innen das sogenannte „Lernen lernen“ an. Dabei sollen verschiedene Lernstrategien entwickelt werden. Zusätzlich hilft es auch herauszufinden, ob es Schwächen gibt und woran gegebenenfalls noch gearbeitet werden muss. Dieses Programm wird in den ersten Klassen angeboten.

Förderprogramme sind bekannt, durch die hohen Preise sind sie für Schulen aber nicht erschwinglich. Außerdem kann man diese im Regelunterricht nicht verwenden, da die Ressourcen fehlen. Den Eltern wird mitgeteilt, dass es diese gibt und ein Kauf sinnvoll wäre.

Spezifischer Förderunterricht für lese- rechtschreibschwache Kinder ist nicht möglich.

### **Weiterbildungen/Literatur:**

Weiterbildungen wurden besucht, eine dezidierte Ausbildung war nicht möglich. Fort- und Weiterbildungen werden nicht regelmäßig angeboten.



### **Rechtliche Situation:**

Man fühlt sich von institutioneller Ebene im Stich gelassen. In Kärnten gibt es keinen Legasthenie-Erlass, die Thematik wird ignoriert und als Lehrperson fühlt man sich allein. Man muss alles selbstständig erarbeiten. Die Lehrpersonen wünschen sich mehr Unterstützung von außen. Man würde sich wünschen, das Thema der Legasthenie/LRS in das Ausbildungsprofil von Lehramtsstudenten zu integrieren. Zusätzlich würde man sich ein einheitliches Legastheniegesetz für ganz Österreich wünschen.

### **Lösungsvorschläge:**

Das Fachkollegium könnte sich austauschen und gemeinsam zu Lösungsansätzen kommen. Ein Materialaustausch kann dabei hilfreich sein. Durch ein heterogenes Kollegium und unterschiedliche Schwerpunkte ist dies in großen Schulen leider nur bedingt möglich. Richtlinien für die Beurteilung wurden schulintern getroffen.

## 10.2.2 Interview III + IV (NMS)

### **Erfahrung:**

Legasthenie bzw. LRS gehören zum Schulalltag. Der Terminus Legasthenie ist zum Modewort etabliert. Der Begriff wird oft als Ausrede missbraucht, da viele Eltern mit regelmäßigen Hausübungen und dem Üben zu Hause überfordert sind.

Eine Lehrkraft erzählt von Fällen, die ihr bis heute in Erinnerung geblieben sind: Innerhalb der ersten Lesestunde in der ersten Klasse wurde herausgefunden, dass ein Kind nicht lesen konnte. Zusammen mit dem Zweitlehrer und der Direktorin wurde deshalb ein Schulpsychologe herangezogen. Der Schüler wurde ausgetestet und ein grobes Lese- Rechtschreibdefizit wurde festgestellt. Das Kind besucht derzeit die vierte Schulstufe und wird von Beginn an regelmäßig gefördert. Inzwischen konnte der Junge das Lesen erlernen.

Vor langer Zeit unterrichtete die Lehrkraft einen Schüler, der Legastheniker war. Die Mutter des Kindes war hinsichtlich der Förderung sehr bemüht. Er absolvierte ein externes Legasthenietraining und konsultierte regelmäßig Spezialisten. Das Kind war motiviert und mit Unterstützung der Schule, Legasthenietrainer/innen, aber vor allem der Mutter, kam er bis zur Matura. Der familiäre Hintergrund und das Elternhaus sind entscheidend bei Kindern, die Defizite aufweisen.

### **Regelunterricht/Förderung:**

Eine Förderung im Regelunterricht ist bedingt möglich. Es wird mit Fehlerheften gearbeitet und viel gelesen. Beispielsweise wurde eine wöchentlich stattfindende Lesestunde eingeführt. Jede Woche wird eine Stunde in einem anderen Unterrichtsfach gelesen. Schwache Schüler/innen werden aus den Klassen genommen und von zwei Lehrkräften speziell betreut und gefördert. Diese Fördermaßnahmen beschränken sich nicht nur auf schwächere Schüler/innen, sondern die gesamte Klasse profitiert davon.

Kindern, die erwiesenermaßen eine Legasthenie/LRS aufweisen und die schulextern gefördert werden und bemüht sind, werden keine Steine in den Weg gelegt. Man darf nicht nur die Rechtschreibung beurteilen, alle Teilbereiche müssen in der Benotung gleichermaßen berücksichtigt werden. Weiters reicht schulinterne Hilfe nicht aus, da eine notwendige kontinuierliche Fördermaßnahme von Nöten wäre. Ein grundlegendes Problem ist, dass alle Niveaustufen, von sehr guten bis schwachen Schüler/innen, in einer Klasse sind. Eine spezifische Förderung und das Konzentrieren auf einzelne Lernende sind nicht möglich.

Schulinterner Förderunterricht kann auf Grund von fehlenden Stunden nicht abgehalten werden. Innerhalb des Deutschunterrichts wird einmal wöchentlich eine interne Förderstunde durchgeführt. Schwächere Schüler/innen werden in der Nebenklasse von einer zweiten Lehrperson betreut, die stärkeren bleiben im Klassenzimmer und arbeiten mit der anderen Lehrkraft. Dies bezieht sich aber nicht nur auf die Rechtschreibung, alle Thematiken, die geübt werden können, werden so trainiert. Ohne Zweitlehrerin wäre dies nicht möglich.

Spezielle Förderprogramme sind nicht bekannt und könnten im schulischen Kontext nicht verwendet werden.

### **Weiterbildungen/Literatur/Schule:**

Die Lehrkräfte haben sich selbstständig eingelesen und recherchiert. Zusätzlich wurden Kurse besucht, dies wird aber als ungenügend empfunden. Man würde sich wünschen, die Thematik in der Lehrer/innenausbildung zu berücksichtigen.

### **Rechtliche Situation:**

Man fühlt sich von institutioneller Ebene im Stich gelassen. Legasthietrainer/innen, die regelmäßig in Schulen kommen, wären notwendig.

### **Lösungsvorschläge:**

Legasthietrainer/innen an den Schulen wären wünschenswert. Förderunterricht mit ausgebildetem Personal wäre ebenso notwendig. Zusätzlich wären Rundschreiben und Gesetze wichtig. Die Thematik der Legasthenie/LRS soll in die Lehrer/innenausbildung aufgenommen werden.

## 10.2.3 Ergebnisse

Nach sorgfältigem Ausarbeiten und Analysieren der Interviews kann zusammengefasst werden, dass die befragten Lehrkräfte, unabhängig vom jeweiligen Schultyp, ähnliche Antworten gegeben haben. Alle Lehrpersonen weisen jahrelange Erfahrungen mit Legasthenie/LRS auf. Sie haben mitgeteilt, dass es kaum eine Klasse gibt, wo es keine/n Schüler/in ohne Lese- Rechtschreibdefizit gibt.

„[...] pro Klasse kann man sicher mit damit rechnen, dass man drei bis vier Personen darin hat, die das betrifft.“<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> Interview I: Anhang, Zeile 14 – 15.

„In letzter Zeit kommt es schon gehäuft vor [...]“<sup>180</sup>

„Also mir fällt auf, dass sehr viele lese- und rechtschreibschwache Kinder aus den Volksschulen zu uns kommen.“<sup>181</sup>

Anhand der oben angeführten Aussagen kann festgestellt werden, dass die Konfrontation mit der Lernschwäche im schulischen Alltag allgegenwärtig ist. Die beiden Lehrkräfte betonen die Häufigkeit von lese- rechtschreibschwachen Schüler/innen und auch, dass die Tendenz steigend ist.

Eine Lehrerin äußert ihren Unmut darüber, dass der Begriff der Legasthenie, oftmals fälschlicherweise, schlichtweg als Ausrede verwendet wird:

„Was ich bis jetzt festgestellt habe ist, dass Legasthenie schon ein Modewort geworden ist. Jeder der nicht lesen und rechtschreiben kann, wird von den Eltern automatisch zum Legastheniker erklärt.“<sup>182</sup>

Alle Lehrkräfte sind sich einig, dass eine gezielte Förderung im Regelunterricht zwar bedingt möglich ist, aber allein nicht ausreichend hilft. Auch bei den Fördermöglichkeiten im Regelunterricht gibt es zwischen den Lehrpersonen und den Schultypen kaum Unterschiede.

Die folgende Aussage zeigt deutlich, dass die Lehrkraft stets bemüht ist, den Schüler/innen mit Defiziten ausreichend Hilfestellungen anzubieten:

„Eine Förderung innerhalb des Regelunterrichts ist möglich. Insbesondere damit, dass man bei Fehlerkennzeichnungen mit Farben arbeitet oder wirklich das Nachfahren bzw. Nachschreiben von Wörtern, damit sie sich das Wortbild einprägen können. [...] Man kann im Regelunterricht immer wieder mal Arbeitsblätter machen [...]. Man kann jetzt sicher nicht die Gruppe aussondern [...] Ich arbeite da schon viel mit Praktiken, wie eben mit einem Fehlerheft, wie eben unterstreichen oder aber auch markieren mit Highlighter. Das kann man machen, aber es ist natürlich ein Extraaufwand.“<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> Interview II: Anhang, Zeile 15.

<sup>181</sup> Interview IV: Anhang, Zeile 12-13.

<sup>182</sup> Interview III: Anhang, Zeile 9-11.

<sup>183</sup> Interview I: Anhang, Zeile 32-41.

Die Lehrkräfte arbeiten mit unterschiedlichen Methoden und Vorgangsweisen. Eine adäquate Lese- Rechtschreibförderung in den Regelunterricht zu integrieren, ist ihnen hierbei besonders wichtig:

„Möglich ist es insofern, dass man ihnen mal die Chance gibt, sich in Kleingruppen auszutauschen oder bewusst das Wörterbuch einzusetzen. [...] Damit werden das Nachschlagen und das gezielte Hinschauen geübt. Ein Überlesen wird vermieden. Also mit so kleinen Tricks kann man sich helfen. [...] Es ist zeitaufwendig, aber möglich.“<sup>184</sup>

Auch der zusätzliche Zeitaufwand wird in beiden der oben aufgelisteten Zitate genannt. Extraaufgaben oder eine spezifische Förderung bedürfen immer einem zeitlichen Mehraufwand, den die befragten Lehrkräfte aber gerne in Kauf nehmen.

Zwei Lehrkräfte verweisen explizit auf eine schulinterne Lesestunde, die einmal in der Woche stattfindet. Damit soll das sinnerfassende Lesen geübt werden. Diese Kompetenz zu trainieren, ist nicht nur für leseschwache Kinder unerlässlich.

„Wir haben eben diese Lesestunde [...]. Zusätzlich führe ich mit allen Klassen ein Fehlerheft. Dieses Fehlerheft haben die Kinder von der ersten Klasse weg. Die Fehlerwörter werden gesammelt und geübt. Das haben wir im Kollegium so abgesprochen. Das machen wir schon jahrelang und es hat sich als hilfreich bewiesen. Dieses Heft haben aber nicht nur die schwachen Kinder, sondern alle. Damit arbeiten wir.“<sup>185</sup>

„Innerhalb des Regelunterrichts gibt es unsere Lesestunde, die wöchentlich stattfindet. Diese ist immer in einem anderen Schulfach. Wobei hier schwache Schüler aus den Klassen genommen werden und von zwei Lehrerinnen speziell betreut werden. Also das passiert einmal die Woche. Das finde ich sehr positiv. Im Deutschunterricht arbeite ich mit einem Fehlerheft. Dieses Heft haben die Schüler von der ersten Klasse weg. Die Schüler haben dieses Heft und auch ich als Lehrkraft habe dieses Heft. Die Wörter, die die Schüler falsch schreiben, trage ich ein und die Schüler tragen sie auch ein. Das bedarf natürlich immer einer Kontrolle, weil sie auch von der Tafel falsch abschreiben. Mit diesem Fehlerheft, mit diesen Fehlerwörtern üben wir. Jeder Schüler hat aber dieses Heft, nicht nur die schwachen. Wir haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht.“<sup>186</sup>

---

<sup>184</sup> Interview II: Anhang, Zeile 31-41.

<sup>185</sup> Interview III: Anhang, Zeile 32-37.

<sup>186</sup> Interview IV: Anhang, Zeile 44-54.

Die Lehrkräfte arbeiten also mit Fehlerheften und gezielten Aufgaben. Unter anderem erzählten die interviewten Lehrerinnen, dass ihnen spezifische digitale Förderprogramme weniger bekannt wären. Sie wissen zwar, dass es diese gibt, für Schulen sind sie aber unerschwinglich und im Regelunterricht nicht einsetzbar.

Auch bei der Frage zur Weiterbildung gaben die Lehrkräfte an, sich im eigenständigen Literaturstudium fortgebildet zu haben. Facheinschlägige Kurse wurden zwar in der Vergangenheit besucht, dahingehende Aus- und Weiterbildungen weist aber keine der befragten Personen auf.

Bei den Fragen, die sich auf die rechtliche Lage in Kärnten konzentrierten, antworteten auch alle Interviewpartnerinnen gleich. Von institutioneller Ebene fühle man sich allein gelassen und zu wenig unterstützt.

„Also ich sage ehrlich, da wäre es sicher sinnvoll, alle drei, vier Jahre einmal wieder neue Informationen nach draußen zu bringen, da es ja immer wieder neue Erkenntnisse gibt. Wenn man sich das nicht privat holt, dann ist es sicher schwierig, dann hat man sicher nicht immer alle aktuellen Informationen. Das ist sicher eine Holschuld in diesem Fall, die man erbringen muss. Wenn man es nicht macht, ist es schwierig.“<sup>187</sup>

Aus obiger Aussage kann man den Unmut der Lehrkraft deutlich herauslesen. Diese Lehrkraft würde sich wünschen, regelmäßig Informationen erhalten zu können. Der gleichen Meinung ist auch die Lehrerin, die folgenden Satz getätigt hat:

„Also, am Gymnasium wird das totgeschwiegen und man muss schauen, wie man damit zurechtkommt.“<sup>188</sup>

Unten angeführtes verweist generell auf die Situation in Kärnten. Die Lehrperson findet klare Worte für ihre Unzufriedenheit:

„In Kärnten musst du als Lehrer wirklich schauen, wie du zurechtkommst. [...] Jetzt verstehst du bestimmt besser, warum ich meine eigene Methodik entwickelt habe, wie mit der Thematik umgegangen werden kann. [...] Man muss sich selbst zu helfen wissen. Man muss die Kinder bestmöglich fördern, inwieweit das halt mit den Rahmenbedingungen möglich ist. Es ist sowieso sehr unsinnig, dass es in einem kleinen Land wie Österreich, neun verschiedene Verordnungen gibt – genau wie beim

---

<sup>187</sup> Interview I: Anhang, Zeile 119-124.

<sup>188</sup> Interview II: Anhang, Zeile 126-127.

Jugendschutzgesetz. Da ist ja auch alles ein wenig anders. Das ist eigentlich nicht notwendig. Jeder erfindet das Rad für sich neu.“<sup>189</sup>

Konkret auf die Frage, ob man sich von institutioneller Ebene unterstützt fühle, antworteten zwei Lehrkräfte folgendermaßen:

„Nein, überhaupt nicht.“<sup>190</sup>

„Nein, ich fühle mich im Stich gelassen. Es sollte Legasthietrainer geben, die regelmäßig in die Schulen kommen.“<sup>191</sup>

Die letzte Thematik beschäftigte sich mit Lösungsvorschlägen. Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, eventuelle Lösungsvorschläge kundzutun, um den schulischen Umgang mit Legasthenie/LRS zu verbessern. Eine der Befragten argumentierte folgendermaßen:

„Also es wäre glaube ich, sicher sinnvoll, Programme anzubieten, sei es ein zwei Stunden die Woche, wo Strategien vermittelt werden. [...] Zumindest Strategien anzubieten wäre sicher ein Gewinn oder zumindest Möglichkeiten der Übung anzubieten. Das würde ich sehr wichtig finden. Darüber hinaus auch, dass man sagt, dass es wirklich in die Grundausbildung, gerade für Deutsch- und Fremdsprachenlehrer, gehört. Dass es diese Probleme gibt, wie sie aussehen und wie man sie erkennt – diese Dinge sollten in die Lehrerausbildung gehören. Es soll keine zehn Jahre dauern, bis man dann als Lehrer herausfindet, wie eine solche Lernschwäche aussieht. Aber das ist jetzt wahrscheinlich der Fall. Es passiert mit der Zeit, das merkt man auch im Kollegium. Nach einer gewissen Zeit, vor allem wenn Interesse besteht, erkennen viele die Symptome und sprechen die Eltern auch darauf an. Am Anfang ist es sehr schwierig, wenn man die Informationen nicht besitzt. [...] Aber ich glaube wirklich, dass es schon ein großes Manko gibt - definitiv.“<sup>192</sup>

Anhand dieser Aussage kann festgestellt werden, dass die Lehrerin sehr deutlich anmerkt was ihrer Meinung nach fehlerhaft ist und was dagegen unternommen werden könnte. Ihrer Meinung nach, müsse man mit Änderungen in der Lehrer/innenausbildung beginnen. Mir stellt sich hierbei lediglich die Frage, ob schon ein Versuch unternommen wurde, um eine eventuelle Änderung zu erreichen.

---

<sup>189</sup> Interview II: Anhang, Zeile 138-149.

<sup>190</sup> Interview III: Anhang, Zeile 70.

<sup>191</sup> Interview IV: Anhang, Zeile 107-108.

<sup>192</sup> Interview I: Anhang, Zeile 136-162.

Folgende Lehrperson meint hingegen, schulintern Lösungen finden zu müssen. Durch die Größe der Schulen könnte dies aber erschwert werden:

„Ich glaube, ein Ansatz wäre, dass sich das Fachkollegium zusammensitzen sollte. [...] Materialien könnten ausgetauscht werden, zusammen ist es oft leichter. Das Problem ist halt, dass Schulen oft sehr groß sind, wie unsere. Das Fachkollegium ist sehr bunt, das Interesse ist in unterschiedlicher Form vorhanden, jeder hat eine andere Schwerpunktsetzung und Zeitmangel begünstigen so etwas natürlich nicht. Aber das wäre sicher eine gute Möglichkeit. [...] Man kann es nur schulintern lösen. Der nächste Schritt wäre vielleicht eine Arbeitsgruppe oder Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Aber es gibt ja auch kaum Weiterbildungen – es ist nichts vorhanden. Auch vom Gesetzesgeber sollte man unterstützt werden, um Neuigkeiten zu erfahren. Das wäre wünschenswert. An der Schule kann man natürlich immer was tun. Wenn einem das am Herzen liegt, kann man was tun. Das wäre halt mein Ansatz.“<sup>193</sup>

Die beiden Lehrkräfte, die unten genannte Ausführung formulierten, würden sich Legasthietrainer/innen, welche die Schulen regelmäßig aufsuchen wünschen:

„Ich würde es gut finden, wenn Legasthietrainer in die Schule kommen würden. Mit denen könnte man dann zusammenarbeiten. Diese könnten uns dann Informationen geben. Wir wissen ja nicht wirklich, was wir machen können. Das würde ich mir wirklich wünschen. Wir haben nämlich keine zusätzlichen Stunden.“<sup>194</sup>

„Ich würde mir wirklich Legasthietrainer an den Schulen wünschen. Weiters wären Rundschreiben und Gesetze wichtig und notwendig. Außerdem sollte die Problematik in die Lehrerausbildung aufgenommen werden.“<sup>195</sup>

Die Lösungsvorschläge der Lehrkräfte sind ähnlich und gehen in dieselbe Richtung. Legasthietrainer/innen an Schulen wären wünschenswert, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten würden mit Interesse besucht werden und die Thematik sollte in die Grundausbildung des Lehramtsstudiums aufgenommen werden. Außerdem würden sich die befragten Personen mehr Unterstützung von außen erhoffen.

---

<sup>193</sup> Interview II: Anhang, Zeile 153-167.

<sup>194</sup> Interview III: Anhang, Zeile 73-77.

<sup>195</sup> Interview IV: Anhang, Zeile 111-114.



Obwohl die befragten Lehrpersonen aus zwei heterogenen Gruppen bestehen (NMS/Gymnasium, Stadt/Land) waren die Antworten auf die Interviewfragen sehr homogen und beinahe ident.

Ziel der Interviews war es, eine Antwort auf folgende Forschungsfrage zu finden: *„Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung im Deutschunterricht nach derzeitiger rechtlicher Lage in Kärnten möglich?“*

Nachdem mit vier Deutschlehrer/innen, die zwischen fünfzehn und vierzig Jahren Berufserfahrung aufweisen, gesprochen wurde, kann festgestellt werden, dass eine regelmäßige, gezielte Legasthenie und LRS-Förderung nach derzeitiger rechtlicher Lage in Kärnten nicht möglich ist. (siehe Zitate oben)

Innerhalb des Deutschunterrichts sind alle Lehrkräfte zwar sehr bemüht, Kinder mit besonderen Bedürfnissen adäquat zu fördern. Da aber in beiden Schultypen Lernende mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen sind, ist dies schwierig. Auffallend ist auch, dass es zwischen den beiden Schultypen nicht allzu große Unterschiede gibt. Ein Vorteil der NMS wäre nur, dass im Regelfall zwei Lehrpersonen gemeinsam unterrichten. Dadurch können die Schüler/innen in Lerngruppen, die sich nach ihrem Niveau richten, eingeteilt werden.

Bezüglich Lese- Rechtschreibschwächen arbeiten alle befragten Lehrkräfte mit Fehlerheften, zusätzlichen Arbeitsblättern und eigens angefertigtem Unterrichtsmaterial. Ohne Förderung von außen, kann aber keine Verbesserung erreicht werden.

## 11. FAZIT II

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind kein Problem der Gegenwart. Legastheniker/innen hat es immer schon gegeben und es wird auch weiterhin Lernende geben, die Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben aufweisen. Weit über einhundert Jahre wird an der besagten Thematik bereits geforscht. Ständig neue Erkenntnisse und unterschiedliche Forschungsansätze tragen dazu bei, den Gegenstand stets aktuell zu halten.

Lese- und rechtschreibschwache Kinder unterscheiden sich schon beim Schriftspracherwerb von ihren Altersgenossen. Es kann sogar belegt werden, dass sie sich schon vor Schuleintritt und somit vor dem Lesen- und Schreibenlernen von gleichaltrigen Kindern differenzieren. Eine frühe Diagnostik und eine ebenso frühe Förderung sind notwendig, um ein mögliches Defizit ausgleichen zu können. Über die Ursachen einer Legasthenie bzw. LRS kann bis dato keine allgemeingültige Antwort gegeben werden. Meist sind mehrere Faktoren für Probleme beim Lesen und/oder Rechtschreiben verantwortlich. Genetische Abnormalitäten, neurologische Besonderheiten, Teilleistungsschwächen und verschiedenste Umwelteinflüsse können dies begünstigen. Eine an die jeweilige Person angepasste Förderung kann aber dazu beitragen, mit der Lernschwäche zu leben und sein/ihr Dasein nicht davon abhängig zu machen.

Ein wesentlicher Punkt, der die Lese- Rechtschreibförderung unterstützen könnte und sollte, wäre die Unterstützung unseres Bildungsapparates. Gesetzliche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um Lehrkräften bei einer adäquaten Förderung beiseite zu stehen. Leider gibt es, in einem verhältnismäßig kleinen Land wie Österreich, neun verschiedene Legasthenie-Erlässe. Kärnten hat beispielsweise keine gesetzlichen Bestimmungen, wie mit Legasthenie bzw. LRS im Schulsystem umgegangen werden könnte. Lehrer/innen fühlen sich im Stich gelassen, Unterstützungsmöglichkeiten und gesetzlich geregelte Rahmenbedingungen wären von Nöten, um schulintern mehr Hilfestellung anbieten zu können.

Die Forschungsfrage(n): „*Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung im Deutschunterricht möglich?*“ bzw. „*Inwieweit ist eine gezielte Legasthenie/LRS – Förderung nach derzeitiger rechtlicher Lage in Kärnten möglich?*“ kann anhand der theoretischen und empirischen Ausführungen folgendermaßen beantwortet werden:

Eine personalisierte Förderung für lese- und/oder rechtschreibschwache Schüler/innen in Kärnten ist lediglich bedingt möglich. Lehrkräfte versuchen die Kinder bestmöglich zu fördern und zu unterstützen, dennoch reicht eine schulinterne Unterstützung nicht aus, um eine tatsächliche Verbesserung zu erreichen. Lernenden muss durch Spezialisten, eigens angepasstes Training und dem Elternhaus unter die Arme gegriffen werden. Ansonsten kann kein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht werden. Es gibt zwar eine unüberschaubare Anzahl verschiedenster Fördermöglichkeiten, die für den schulischen Gebrauch angepriesen werden, die Verwendung dieser ist in der Realität aber kaum möglich. Hohe Anschaffungskosten, nicht vorhandene schulinterne Raumausstattung und fehlende Schulstunden lassen eine Nutzung der vorgestellten Fördermöglichkeiten nicht zu. Darüber hinaus sind Lehrkräfte in den meisten Fällen keine ausgebildeten Legasthenedrainer/innen und sehen das Legasthenie- bzw. Lese-Rechtschreibtraining oft nicht als ihre Aufgabe an. Lehrpersonen müssen sich an den Lehrplan, welcher das Erlernen sowie das Vertiefen von Kompetenzen vorsieht, halten. Somit mangelt es im Rahmen des Regelunterrichts augenscheinlich an zeitlichen Ressourcen, um lese- rechtschreibschwache Schüler/innen zusätzlich zu fördern. Viel Zeit für eine zusätzliche Förderung innerhalb des Regelunterrichts ist somit nicht gegeben. Geänderte rechtliche Rahmenbedingungen könnten dabei helfen, dieses Problem zu lösen und eine bessere schulinterne Lese- Rechtschreibförderung zu gewährleisten. Ein Legasthenie-Gesetz für Kärnten, bzw. einen einheitlichen Legasthenie-Erlass für ganz Österreich könnte dabei hilfreich sein.

Die Lehrkräfte, die für diese Diplomarbeit interviewt wurden, würden sich Legasthenedrainer/innen an Schulen wünschen. Darüber hinaus würden sie vorschlagen, die Thematik der Legasthenie bzw. LRS in das Curriculum des Lehramtsstudiums aufzunehmen.

Obwohl schon lange rege an der Thematik der Legasthenie bzw. LRS geforscht wurde, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass dieser Forschungsbereich dennoch nicht ausreichend untersucht ist. In vielen Dingen, wie den Ursachen, den Symptomen

und den Fördermöglichkeiten, sind sich Experten bis dato uneinig. Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen, gerade für Österreich, können kritisch betrachtet werden. Lehramtsstudent/innen, egal welches Unterrichtsfach sie studieren, sollten zumindest grundlegend in die Thematik eingeführt werden. Fördermöglichkeiten sollten schulintern aber auch schulextern zur Verfügung gestellt werden und Legasthietrainer/innen sollten auch im Bundesland Kärnten verpflichtend in Schulen eingesetzt werden.

Für die Zukunft würde ich mir ein einheitliches, ausführliches und verständliches Gesetz mit dem Umgang von Legasthenie und den dazugehörigen Fördermaßnahmen für ganz Österreich wünschen.

## 12. LITERATURVERZEICHNIS

Eva S. Adler: Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen. Theorien, Konzepte und Definitionen. In: *ide Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.* Heft 1, 2001, 25. Jahrgang: Legasthenie, S. 37-52.

Nicole Berger, Wolfgang Schneider: *Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention.* Paderborn 2011.

Erwin Breitenbach, Katharina Weiland: *Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche.* Stuttgart 2010.

Bundesministerium für Bildung (Hg.): *Evidenzbasierte LRS-Förderung.* Wien 2016.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): *Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung.* Wien 2018.

Hemma Häfele, Hartmut Häfele: *Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. Band 1: Informationen zu Theorie und Diagnose für Therapeutinnen, Lehrerinnen und Eltern.* Norderstedt 2009.

Hemma Häfele, Hartmut Häfele: *Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Kinder. Band 2: Praktische Maßnahmen für zu Hause, für den Unterricht und zur außerschulischen Förderung.* Norderstedt 2010.

Godehard Henze, Uwe Sandfuchs, Clemens Zumhasch: *Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch.* Bad Heilbrunn 2006, S. 82.

Karin Herndler: *Lese- Rechtschreibschwäche. Theoretische Ansätze und therapeutische Interventionsmöglichkeiten.* Berlin 2008.

Hermann Hesse: *Sämtliche Werke, Band 14, Betrachtungen und Berichte, 2: 1927 – 1961,* Frankfurt am Main 2003.

Tanja Jungmann: Lese-Rechtschreib-Förderung. In: Arnold Lohaus, Holger Domsch (Hg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2009. S. 99-112.

Christian Klicpera, Alfred Schabmann, Barbara Gasteiger-Klicpera, Barbara Schmidt: Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2017.

Astrid Kopp-Duller, Livia R. Pailer-Duller: Legasthenie – Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen. Klagenfurt 2015.

Petra Krinetzky: Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwäche, Aufmerksamkeitsdefizit -Hyperaktivitätsstörung. Integration in der Praxis, Heft 22, September 2005, S. 9-13.

Peter Küspert, Wolfgang Schneider: Die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). In: Marcus Hasselhorn, Wolfgang Schneider, Harald Marx (Hg.): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends. Band 1, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 2000, S. 81 - 90.

Wolfgang Lenhard, Alexandra Lenhard, Wolfgang Schneider: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE Training. In: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Band 7, Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto 2009, S. 97-112.

Karin Landerl: Grundsätzliche Informationen. In: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. Wien 2018.

Karin Landerl: Lese-/Rechtschreibstörung. In: Silvia Schneider, Jürgen Margraf (Hg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter, Heidelberg 2009, S. 395-411.

Sven Lindberg: Ursachen der Lese- Rechtschreibstörung. In: Andreas Mayer: Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München 2016, S. 53-64.

Maria Linder: Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche). 50 Fälle, ihr Erscheinungsbild und Möglichkeiten ihrer Behandlung. In: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, Bd. 18, 1951, S. 97-143.

Christine Mann, Hilke Oberländer, Cornelia Scheid: LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim und Basel 2001.

Andreas Mayer: Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München 2010.

Andreas Mayer: Lese- Rechtschreibstörungen (LRS). München 2016.

Philipp Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Weinheim Basel 2002, S. 67.

Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2015.

Ingrid Naegele: Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden. Weinheim/Basel 2014.

Paul Ranschburg: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1928.

Alfred Schabmann, Barbara Maria Schmidt: Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. 3, 2009, S. 133-145.

Gerheid Scheerer-Neumann: Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann, Anatoli Rakhkochkine (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim/Basel 2008, S. 266-274.

Gerheid Scheerer-Neumann: Lese- Rechtschreib- Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. 2., aktualisierte Auflage, Stuttgart 2018.

Lotte Schenk-Danzinger: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. Zweite, neubearbeitete Auflage, München 1991.

Erwin K. Scheuch: Das Interview in der Sozialforschung. In: René König (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, 1. Teil, 3. Auflage, Stuttgart, S. 66 – 190.

Karin Schleider: Lese- und Rechtschreibstörungen, München 2009.

Wolfgang Schneider: Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin/Heidelberg 2017.

Wolfgang Schneider: Diagnose basaler Lesekompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe. In: Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends. Band 7, Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto 2009, S. 45-64.

Agi Schröder-Lenzen: Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2013.

Katja Siekmann, Günther Thomé: Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuellen Entwicklungen. Oldenburg 2012.

Karl Sirch: Der Unfug mit der Legasthenie. Stuttgart 1975.

Markus Spreer: Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. München 2018.

Dorle Sprenger, Jakob Sprenger: Lese- Rechtschreib-Störung. Ein Leben mit LRS – Wege und Chancen. Stuttgart 2014.

Claudia Steinbrink, Thomas Lachmann: Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Berlin/Heidelberg 2014.

Gerd Schulte-Körne, Frank Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum 2009.

Gerd Schulte-Körne, Helmut Remschmidt: Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 100, Heft 7, 2013, S. 396-406.

Gerd Schulte-Körne: Lerntheoretisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmöglichkeiten im Überblick. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2006, S. 33-57.



Gerd Schulte-Körne, Helmut Remschmidt: Neuropsychologie von umschriebenen Entwicklungsstörungen. In: Stefan Lautenbacher, Siegfried Gauggel: Neuropsychologie psychischer Störungen. Berlin/Heidelberg 2010. S. 432-452.

Waldemar von Suchodoletz: Spannungsfeld zwischen etablierten und alternativen Behandlungsverfahren. In: Waldemar von Suchodoletz (Hg.): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmöglichkeiten im Überblick. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 2006, S. 15–32.

Susanne Wilckens: Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung. Rekonstruktive Bildungsforschung Band 17, Wiesbaden 2018.

Günter Wirth: Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Auflage überarbeitet von M. Ptok und R. Schönweiler, Köln 2000.

Sandra Wüpping: LRS im schulischen Alltag. Möglichkeiten der Prävention und Förderung im Kontext Schule. Saarbrücken 2008.

### **Internetquellen:**

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie, Wien 28.05.2001, geändert am: 06.04.2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (25.10.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Burgenland. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (19.11.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Kärnten. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (19.11.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Niederösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet. Oberösterreich. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche/regionales>, (24.11.2018).

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hg.): Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 31.10.2018, Wien 2018, S. 11. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009375/Leistungsbeurteilungsverordnung%2c%20Fassung%20vom%2031.10.2018.pdf>, (31.10.2018).

Landesschulrat für Niederösterreich (Hg.): Lese-und/oder Rechtschreibschwäche/Rechtschreibstörung („Legasthenie“) in Deutsch und den (lebenden) Fremdsprachen. St. Pölten 2007. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/lrs\\_erlass\\_deutsch.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/lrs_erlass_deutsch.pdf), (10.11.2018).

Landesschulrat für Salzburg: Der schulische Umgang mit lese-rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen im Bundesland Salzburg. Salzburg 2013. Online unter <http://www.lsr-sbg.gv.at/schule-und-unterricht/paedagogische-themen-unterrichtsprinzipien/lese-rechtschreibschwaeche-lrs/gesetze-erlaesse/>, (24.11.2018).

Landesschulrat für Steiermark: Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). Graz 2017. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/erlass\\_stmk\\_2017.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_stmk_2017.pdf), (20.11.2018).

Landesschulrat für Tirol: Rundschreiben Nummer 9/2009. Hinweise zur Leistungsbeurteilung für Schüler/innen mit Lese-/ Rechtschreibschwäche. Innsbruck 2009. Online unter: [https://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload\\_rs/RS200909.pdf](https://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_rs/RS200909.pdf), (21.11.2018).

Landesschulrat für Vorarlberg: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Unterrichtsgegenstand Deutsch bei Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie in der Sekundarstufe I, Bregenz 2008. Online unter: <http://www.schulpsychologie.at/legasthenie/Legasthenie-Erlass-Vbg-2008.pdf>, (23.11.2018).

Stadtschulrat für Wien: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS, Wien 2014. Online unter: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen\\_leistung/Legasthenie/erlass\\_II\\_ahs\\_2014.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf), (26.11.2018).

Franz Sedlak: SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Linz 2012. Online unter: <https://www.schule.at/bildung/rezensionen/detail/slrt-ii-lese-und-rechtschreibtest.html>, (16.11.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Leistungsbeurteilung bei Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie. Rundschreiben Nr.: 32/2001. Wien 2018. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001\\_32.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2001_32.html), (15.10.2018).

### **13. ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Agi Schröder-Lenzen: Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2013, S. 67.

Abbildung 2: Christian Klicpera, Alfred Schabmann, Barbara Gasteiger-Klicpera, Barbara Schmidt: Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, München 2017, S. 179.

Abbildung 3: Gerd Schulte-Körne, Frank Mathwig: Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum 2009. S. 3-10.

## 14. TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Karin Schleider: Lese- und Rechtschreibstörungen, München 2009, S. 17.

Tabelle 2: Erwin Breitenbach, Katharina Weiland: Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche, Stuttgart 2010, S. 89.

## 15. ANHANG

Legende:

Die Transkription der gehaltenen Interviews wird mittels wörtlicher Transkription festgehalten. Dabei werden eventuelle Dialektwörter der schriftlichen Standardsprache angepasst. Ich habe mich bewusst gegen die kommentierte Transkription entschieden, da für mich die inhaltliche Ebene im Vordergrund steht.<sup>196</sup>

Transkript Expertinneninterviews:

Interview I:

- 1 I: Zuerst würde ich einmal allgemeine Informationen brauchen.
- 2 Und zwar würde mich dein Dienstalter interessieren.
- 3 Wie lange unterrichtest du schon?
- 4 B: Seit 15 Jahren.
- 5 I: Hast du nur hier am Gymnasium unterrichtet? Oder auch andere Schulformen
- 6 kennengelernt?
- 7 B: Ich habe mit der Erwachsenenbildung begonnen, bevor ich an die Schule
- 8 gekommen bin, war ich in der Erwachsenenbildung tätig – von AMS – Kursen
- 9 bis zur WiFi. Ich habe auch mit Jugendlichen gearbeitet, die in einem

---

<sup>196</sup> Vgl. Philipp Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Weinheim Basel 2002, S. 92.

10    Ausbildungsverhältnis waren, bis hin zur Erwachsenen-Matura. Und dann eben  
11    hier im Gymnasium. Ich habe aber auch ein Jahr an der HLW unterrichtet.

12    I: Welche Erfahrungen hast du mit lese-rechtschreibschwachen Schüler/innen  
13    gemacht?

14    B: Doch einige – also pro Klasse kann man sicher mit damit rechnen, dass man  
15    drei bis vier Personen darin hat, die das betrifft. Das ist dann natürlich zuerst  
16    mit den Eltern zu besprechen, weil das Bewusstsein oft gar nicht da ist, dass  
17    diese Lese- Rechtschreibschwäche besteht oder bestehen könnte. Das heißt,  
18    der erste Schritt ist dann oft der Kontakt mit den Eltern, um sich gemeinsam  
19    genauer anzusehen, ob das besteht und ob es bestätigt werden kann, weil es  
20    doch einen Unterschied macht – zumindest bei Dingen wie Diktaten oder  
21    Ähnlichem, wo man das doch einrechnen kann bzw. vielleicht so einrechnen  
22    sollte, dass man sagt, dass man vielleicht nicht fünfzehn Diktate im Jahr macht,  
23    die ein lese- und rechtschreibschwacher Schüler eh nicht bewältigen kann, bzw.  
24    nur negativ bewältigen kann. Dann ist es sicher so, dass man ganz viel mit  
25    Fehlerheften, mit Übungsheften arbeiten kann. Das ist natürlich so, dass das  
26    meist im Zusammenhang mit einem Training außerhalb stattfinden muss. Dann  
27    bringt man sie relativ weit und in den acht Jahren macht man damit wirklich gute  
28    Fortschritte. Das habe ich mit der Zeit halt beobachtet.

29    I: Mhm, danke. Dann gleich zu meiner nächsten Frage. Inwieweit kannst du  
30    Kinder, die eine LRS/Legasthenie aufweisen, innerhalb des Regelunterrichts  
31    fördern?

32    B: Eine Förderung innerhalb des Regelunterrichts ist möglich. Insbesondere  
33    damit, dass man bei Fehlerkennzeichnungen mit Farben arbeitet oder wirklich  
34    das Nachfahren bzw. Nachschreiben von Wörtern, damit sie sich das Wortbild  
35    einprägen können. Da kann man relativ viel machen. Man kann im  
36    Regelunterricht immer wieder mal Arbeitsblätter machen, gerade für den  
37    visuellen Typ, den das ja oft betrifft. Man kann jetzt sicher nicht die Gruppe

38 aussondern, dies sollte man auch nicht, man sollte sich aber schon darauf  
39 konzentrieren. Ich arbeite da schon viel mit Praktiken, wie eben mit einem  
40 Fehlerheft, wie eben unterstreichen oder aber auch markieren mit Highlighter.  
41 Das kann man machen, aber es ist natürlich ein Extraaufwand.

42 I: Mhm. Ja, das kann ich mir gut vorstellen.

43 B: Das alles hilft aber nur, wenn man die Legasthenie erkannt hat. Das ist ja  
44 das nächste. Es stellt sich ja nicht bei jedem gleich dar. Das ist das Problem.

45 I: Sind die spezielle Förderprogramme für betroffene Schüler/innen bekannt?  
46 Dabei denke ich an Computerprogramme oder an spezifische Arbeitsblätter.

47 B: Ja, ich persönlich habe mir einiges an Arbeitsblättern zusammengestellt.

48 Auch eher für zusätzliche Übungen, alles kann nicht im Regelunterricht  
49 stattfinden. Allein einmal Übungsmaterial zusammenzustellen ist oft schon  
50 eine Hilfe. Viele nehmen den Legasthietrainer nicht in dem Ausmaß oder  
51 nutzen ihn nicht in dem Ausmaß, in dem er gebraucht werden würde.

52 Also ja, das habe ich. Computerprogramme gibt es irrsinnig viele. Ich habe mir  
53 zwei bis drei angeschaut, aber das Problem ist, dass ich diese im  
54 Regelunterricht nicht verwenden kann. Das ist insofern schade. Was man aber  
55 machen kann, das mache ich dann doch auch, ist, dass zumindest bei  
56 Hausübungen, ab und an, oder bei Schreibaufträgen, die außerhalb der Schule  
57 stattfinden, ein Computer genutzt werden kann. Für diese Kinder ist das doch  
58 sehr hilfreich, weil es dann ihre Leistung nicht verwässert.

59 I: Welche Programme hast du dir angesehen?

60 B: Da gibt es mehrere. Ich weiß nicht ob du das weißt, aber in Österreich gibt  
61 es ja den Legasthietrainer. Diese Ausbildung arbeitet mit ihrem eigenen  
62 Programm, das habe ich mir angeschaut. Ich habe die Ausbildung begonnen.  
63 Darüber hinaus gibt es einige online Programme, die ich mir als Linkliste  
64 zusammengestellt habe, die ich dann ausgeben kann. Viel mehr ist nicht  
65 möglich, weil man nicht viele Programme am Computer hat. Viele davon sind

66 kostenpflichtig, die haben wir an der Schule dann nicht am Computer.

67 I: Ja, das denke ich mir. Ich habe mir genau solche Programme angeschaut, die  
68 für den schulischen Unterricht gedacht sind, aber ich habe mir gleich gedacht,  
69 das dies in der Realität nicht umsetzbar ist. Und man kann nicht ein Kind ständig  
70 am PC arbeiten lassen, während die anderen etwas anderes machen.

71 B: Ja genau, das ist das Problem. Und es fehlen auch die nötigen Kapazitäten.  
72 Was ich dann oft mache ist, dass ich den Eltern kommuniziere, dass es diese  
73 Programme gibt und dass es eventuell sinnvoll wäre, sich diese für zu Hause  
74 anzuschaffen. Wir haben Schüler mit unterschiedlichen  
75 Rechtschreibschwächen und Kombinationen von Lese- und  
76 Rechtschreibschwächen und Rechenschwächen und da ist es auch so, dass  
77 doch jeder etwas anderes braucht. Das ist dann eigentlich das Problem.

78 I: Bietet die Schule, an der du tätig bist, Förderunterricht an?

79 B: Du meinst spezifisch für legasthene Kinder? I: Ja genau.

80 B: Nein. Also es gibt Förderunterricht für die gesamte Klasse, das kann man  
81 anbieten. Jetzt einzelne Förderprogramme gibt es nicht. Wir haben in der ersten  
82 Klasse das „Lernen lernen“, wo es wirklich um verschiedene Strategie geht, um  
83 überhaupt auf Schwächen aufmerksam zu werden. Und um herauszufinden, wo  
84 noch weitergearbeitet werden muss. Das haben wir als Programm in der ersten  
85 Klasse angeboten, aber es gibt keine spezifische Förderung, weil es dafür auch  
86 meistens nicht das Kontingent gibt.

87 I: Mhm. Ja, das hat mich nämlich voll interessiert, weil es in Niederösterreich  
88 oder Oberösterreich, ich weiß es leider nicht mehr genau, vorgeschrieben wird,  
89 dass es Förderunterricht für legasthene Kinder geben muss und das auch  
90 mindestens ein Legasthietrainer an der Schule tätig sein muss. Ja und  
91 deshalb hat es mich so interessiert, wie es bei uns so ist.

92 B: Das ist eben nicht so, weil es ja diesen Erlass nicht gibt, wie du ja schon  
93 festgestellt hast. Es gibt natürlich schon den einen oder anderen Lehrer, der die

94 Legasthenieausbildung hat, aber das Problem ist, natürlich auch, dass wir hier  
95 von acht verschiedenen Stufen reden und wenn ich das zusammenfassen  
96 muss, dann habe ich das Problem, wo lege ich Dinge hin, weil sich das dann  
97 ganz schwer ausgeht. Das ist dann oft das Problem.

98 I: Dann habe ich noch Fragen zur Weiterbildung. Inwieweit bist du mit der  
99 Thematik der Legasthenie bzw. LRS vertraut? Hast du Weiterbildungen  
100 besucht?

101 B: Ja ich habe zwei Seminare dazu gemacht, die eben an der PH angeboten  
102 worden sind, so in den letzten Jahren. Ich muss aber ehrlich sagen, dass ich  
103 das eher im privaten Bereich gemacht habe, weil ich mir einfach gesagt habe,  
104 dass drei, vier Stunden am Nachmittag nicht viel helfen, wenn dann müsste man  
105 die komplette Ausbildung machen. Das ist sich aber neben den anderen  
106 Ausbildungen nicht ausgegangen, weil sie doch lange Zeit dauert und  
107 zeitintensiv ist. Und dann muss man auch wirklich damit arbeiten können. Es  
108 hat keinen Sinn, alle paar Wochen eine Stunde ein Legasthenietraining  
109 abzuhalten. Deshalb habe ich mir alles eher privat angeeignet, was ich über  
110 diese Thematik weiß. Wenn es Fortbildungen gibt, ist dies natürlich oft  
111 interessant. Das Problem dabei ist, dass es diese nicht jedes Jahr gibt.

112 I: Ja, das denke ich mir. Und oft ist dann alles so kontrovers. Es heißt dann,  
113 dass diese und jene Ausbildung nicht anerkannt wird und umgekehrt.

114 B: Ja genau, das ist das andere Problem. Das ist vor allem für die freien Trainer  
115 draußen ein Problem. Bei uns sind eher die fehlenden Stunden dafür das  
116 Problem. Es gibt allerdings das Jugendcoaching, es gibt also schon  
117 Programme, die sich auf das konzentrieren.

118 I: Fühlst du dich von institutioneller Ebene (Bund, Land) ausreichend informiert  
119 bezüglich Legasthenie/LRS?

120 B: Also ich sage ehrlich, da wäre es sicher sinnvoll, alle drei, vier Jahre einmal  
121 wieder neue Informationen nach draußen zu bringen, da es ja immer wieder



122 neue Erkenntnisse gibt. Wenn man sich das nicht privat holt, dann ist es sicher  
123 schwierig, dann hat man sicher nicht immer alle aktuellen Informationen. Das  
124 ist sicher eine Holschuld in diesem Fall, die man erbringen muss. Wenn man es  
125 nicht macht, ist es schwierig. Rein das, was von außen kommt, sind natürlich  
126 die Erlässe und alles. Die Frage ist dann immer, liest das jeder bis zum Schluss  
127 und liest jeder alles durch? Weiß dann jeder, was damit gemeint ist? Weiß jeder,  
128 wie damit umzugehen ist? Ich glaube, da wäre es sicher manchmal sinnvoll,  
129 wenn man konkreter und gezielter zu den Deutschlehrern, aber auch den  
130 Mathematiklehrern gehen würde. Oder auch die Fremdsprachenlehrer, die das  
131 Thema ganz deutlich betrifft, die aber oft viel weniger darüber wissen als viele  
132 Deutschlehrer, weil es oft länger dauert, bis man tatsächlich realisiert, dass das  
133 Problem vorhanden ist.

134 I: Das stimmt, ja. Dann habe ich nur noch eine Frage. Und zwar: Hast du  
135 Lösungsvorschläge, wie mit Legasthenie/LRS in Schulen umgegangen werden  
136 könnte?

137 B: Also es wäre glaube ich, sicher sinnvoll, Programme anzubieten, sei es ein  
138 zwei Stunden die Woche, wo Strategien vermittelt werden. Ich glaube, dass die  
139 Übung weniger das Problem ist. Die muss ohnehin auch im weiteren Bereich  
140 stattfinden, weil das mit ein, zwei Stunden die Woche ohnehin nicht getan ist –  
141 schon gar nicht, wenn jemand mehr betroffen ist. Zumindest Strategien  
142 anzubieten wäre sicher ein Gewinn oder zumindest Möglichkeiten der Übung  
143 anzubieten. Das würde ich sehr wichtig finden. Darüber hinaus auch, das man  
144 sagt, dass es wirklich in die Grundausbildung, gerade für Deutsch- und  
145 Fremdsprachenlehrer, gehört. Das es diese Probleme gibt, wie sie aussehen  
146 und wie man sie erkennt – diese Dinge sollten in die Lehrerausbildung gehören.  
147 Es soll keine zehn Jahre dauern, bis man dann als Lehrer herausfindet, wie eine  
148 solche Lernschwäche aussieht. Aber das ist jetzt wahrscheinlich der Fall. Es  
149 passiert mit der Zeit, das merkt man auch im Kollegium. Nach einer gewissen

150 Zeit, vor allem wenn Interesse besteht, erkennen viele die Symptome und  
151 sprechen die Eltern auch darauf an. Am Anfang ist es sehr schwierig, wenn man  
152 die Informationen nicht besitzt.

153 I: Ja, das kann ich mir gut vorstellen.

154 B: Ja, es ist schwer zu sagen, ob ein Schüler das Wort nicht genau lernt oder  
155 aber nicht richtig schreiben kann, weil er es so nicht sieht. Also dieser  
156 Unterschied ist am Anfang nicht leicht. In Deutsch ist das auffälliger. Da hat man  
157 das typische „Ich schreibe ein Wort dreimal verschieden“, das hat mit „Ich will  
158 es nicht verstehen oder ich will es mir nicht aneignen“ nichts zu tun. In Deutsch  
159 ist es wirklich deutlicher, das sage ich ganz ehrlich. In Mathematik, bei der  
160 Rechenschwäche, die oft mit einer Legasthenie/LRS einhergeht, bin ich nicht  
161 die Expertise, also ich weiß nicht wie deutlich das dort ist, es ist sicher  
162 schwieriger, da man manchmal die Zahlendreher nicht gleich erkennt. Aber ich  
163 glaube wirklich, dass es schon ein großes Manko gibt - definitiv.

## Interview II:

1 I: Bevor wir mit dem Interview beginnen, brauche ich zu allererst allgemeine  
2 Informationen. Und zwar: Wie hoch ist dein Dienstalter? Wie lange unterrichtest  
3 du schon?

4 B: Seit 20 Jahren. Ich war ganz lange bei meinen Kindern zu Hause und habe  
5 andere Dinge gearbeitet. Ich war im Büro, bevor ich in den Schulbetrieb  
6 eingestiegen bin. Ich habe 20 Jahre Unterrichtserfahrung, das ist noch nicht so  
7 lange.

8 I: Doch, du hast schon sehr viel Erfahrung.

9 B: Ja, für dich schon – natürlich. Für mein Alter ist es nicht so lange.

10 I: Danke, das wären mal die allgemeinen Dinge. Ich stelle dir mal meine erste  
11 Frage: Welche Erfahrungen hast du mit lese- rechtschreibschwachen  
12 Schüler/innen gemacht?

13 B: Allgemein gesagt oder wie sie sich im Unterricht tun?

14 I: Ganz allgemein, ganz offen.

15 B: In letzter Zeit kommt es schon gehäuft vor und ich stelle immer fest, dass es  
16 bis zur ersten Schularbeit kein Thema ist. Zwei Wochen vor der ersten  
17 Deutschscharbeit, vor allem in der ersten Klasse, kommen die Eltern, in letzter  
18 Zeit sind es mehr die Väter und erzählen: „Mein Kind ist Legastheniker. Wird  
19 das wohl berücksichtigt?“. Die Eltern haben Angst, dass das die Deutschnote  
20 sehr negativ beeinflusst. Wenn man dann erzählt, wie es beurteilt wird, dann  
21 sind sie zwar schon beruhigt, aber irgendwo habe ich das Gefühl, dass die  
22 Thematik ignoriert wird. In der Volksschule wird es ordentlich behandelt oder es  
23 wird gearbeitet, damit es besser wird – keine Ahnung. Im Gymnasium haben  
24 sie plötzlich Angst, dass das sehr ins Gewicht fällt bei der Note oder dass die  
25 Kinder durchfallen könnten. Also, das ist vielleicht noch ein Denken von früher  
26 – Rechtschreiben ist das was zählt und alles andere weniger. Ich weiß nicht,

27 warum das noch immer so verankert ist. Das kommt mir schon so vor. Und die  
28 Kinder ignorieren das irgendwo. Das ist halt meine Erfahrung, die ich gemacht  
29 habe.

30 I: Meine nächste Frage wäre: Inwieweit kannst du Kinder, die eine  
31 LRS/Legasthenie aufweisen, innerhalb des Regelunterrichts fördern? Ist das  
32 überhaupt möglich?

31 B: Möglich ist es insofern, dass man ihnen mal die Chance gibt, sich in  
32 Kleingruppen auszutauschen oder bewusst das Wörterbuch einzusetzen.  
33 Wörter, die ihnen komisch vorkommen sollen sie nachschlagen. Man kann sie  
34 aber auch dazu auffordern, 10 Wörter im Text anzustreichen und diese  
35 nachzuschlagen. Damit werden das Nachschlagen und das gezielte  
36 Hinschauen geübt. Ein Überlesen wird vermieden. Also mit so kleinen Tricks  
37 kann man sich helfen. Man muss natürlich immer schauen, wie die  
38 Klassensituation ist, ob sich genug Kinder darin befinden, die gewissenhaft  
39 arbeiten. Dabei kann man bewusst gute und schwache Schüler  
40 zusammensetzen. Der eine tut sich leichter, der andere schwerer. So können  
41 schlechte Schüler von guten profitieren. Es ist zeitaufwendig, aber möglich. Je  
42 nachdem, wie viel Zeit man zur Verfügung hat, kann man etwas machen oder  
43 eben nicht machen. Es hängt auch mit dem Druck von außen zusammen. Die  
44 Förderung lese- rechtschreibschwacher Kinder geht oftmals schon unter – das  
45 muss ich schon sagen. Jede Stunde ist es sicherlich nicht möglich. Aber eine  
46 kleine Einheit ist schon möglich. Beispielsweise könnte man zirka vierzehn Tage  
47 vor der Schularbeit beginnen, mit dem Wörterbuch zu arbeiten oder immer  
48 wieder einmal das Wörterbuch heranzuziehen. Ansonsten wird das Wörterbuch  
49 oft vernachlässigt. Es wird erst bei der Schularbeit verwendet und dann wissen  
50 sie oft nicht, wie man es zu benutzen hat, wenn man es nie übt. Man muss das  
51 sowieso üben. Oder, dass man ihnen die Möglichkeit gibt, zu Hause im Internet  
52 Wörter nachzuschlagen. Der richtige Umgang muss erlernt werden. Im

53 Volksschulbereich ist mehr möglich. Ich weiß nicht, ob du dich damit beschäftigt  
54 hast?

55 I: Nein, ich habe mich auf die Sekundarstufe konzentriert.

56 B: Meine Tochter hat so etwas Ähnliches gemacht. Sie arbeitet im  
57 Volksschulbereich und in ihrer Masterthesis hat sie sich mit diesem Thema  
58 beschäftigt. Deshalb weiß ich auch dazu etwas. Sie machte den Lehrgang zum  
59 Legasthienetrainer und jetzt zum Dyskalkulietrainer. In der Volksschule, die  
60 meist aus kleineren Klassen besteht, ist eine Förderung im Regelunterricht  
61 möglich und noch viel wesentlicher. In unseren großen Klassen, ist kaum  
62 Spielraum für das.

53 I: Sind dir in diesem Zusammenhang spezielle Förderprogramme für betroffene  
54 Schüler bekannt?

55 B: Ja ich habe früher einmal die einen oder anderen gesehen und von meiner  
56 Tochter auch welche vorgestellt bekommen. Aber ich muss dir ehrlich sagen,  
57 ich denke mir, dass das nicht meine Hauptaufgabe ist. Das sprengt den  
58 Rahmen und ich schaue, wie ich sie innerhalb der Deutschstunde fördern kann.  
59 Wie gesagt, dies versuche ich mit kleinen Mitteln, wie dem Nachschauen. Ich  
60 versuche sie zu motivieren, dass sie kleine Sequenzen lesen oder abschreiben,  
61 weil viele machen ja beim Abschreiben schon Fehler. Ich schlage ihnen  
62 beispielsweise vor, dass sie die Abschrift zwei Tage liegen lassen sollten und  
63 dann noch einmal hinschauen sollten. Also solche Dinge – ich bin da eher  
64 individuell. Ich weiß vom Deutsch als Zweitsprache – Bereich, was auch sehr  
65 effektiv ist, dass es kein allgemeingültiges Förderprogramm gibt. Das  
66 Individuelle zu betrachten ist eher mein Ansatz. Dies funktioniert meist ganz gut.  
67 I: Ja, das glaube ich, gerade weil sich jede LRS anders auswirkt. Kein Kind ist  
68 gleich wie das andere.

69 B: Ja, erstens das und das typische ist, so richtige Legastheniker – viele werden  
70 als Legastheniker bezeichnet, die gar keine echten sind - unterscheiden sich

71 von anderen Kindern, in der Dauer der Konzentrationsfähigkeit und der  
72 Häufigkeit der Rechtschreibfehler. Oft wird ein und dasselbe Wort viermal falsch  
73 geschrieben. Die Fehler werden im Verlauf des Textes immer mehr, am Anfang  
74 geht es noch, zum Ende hin werden die Fehler immer mehr. Deshalb macht es  
75 keinen Sinn ein zeitaufwändiges Training durchzuführen, kurze, aber  
76 regelmäßige Sequenzen sind sinnvoller. Die Eltern sind mehr gefordert, würde  
77 ich sagen. Schulen sollten Hilfe zur Selbsthilfe anbieten – das denke ich. Man  
78 darf das Problem nicht ignorieren, es sollte wirklich Hilfe zur Selbsthilfe geboten  
79 werden.

80 I: Bietet die Schule, an der du tätig bist, Förderunterricht in diese Richtung an?  
81 Bietest du selbst welchen an?

82 B: Früher einmal habe ich das getan, aber inzwischen unterrichte ich Deutsch  
83 als Zweitsprache. In diesem Bereich mache ich sehr viel. Seitdem biete ich  
84 keinen anderen Förderunterricht mehr an. DaZ ist mein Spezialgebiet,  
85 zusätzliches Arbeiten mit lese- rechtschreibschwachen Kindern würde meinen  
86 Rahmen sprengen. Wenn in einer Klasse wirklich sehr viele unter dem Problem  
87 leiden würden, würde ich eine zusätzliche Förderung anbieten. Momentan  
88 unterrichte ich aber nur höhere Klassen in Deutsch. Deshalb stellt sich die Frage  
89 zurzeit nicht. Ich habe aber schon Förderung in diese Richtung angeboten.

90 I: So, dann hätte ich noch ein paar Fragen zur Weiterbildung. Inwieweit bist du  
91 mit der Thematik der Legasthenie bzw. LRS vertraut?

92 B: In Kombination mit meinem Fach „Deutsch als Zweitsprache“ habe ich mich  
93 in diese Richtung informiert. Witzigerweise haben DaZ – Lerner mit diesem  
94 Problem weniger zu kämpfen. Damals dachte ich, es wäre sinnvoll, diese  
95 beiden Thematiken zu verbinden.

96 I: Ja, das hätte ich mir auch gedacht. Ich habe nämlich auch gerade die  
97 DaF/DaZ – Ausbildung abgeschlossen und würde mich auch gerne bezüglich  
98 Legasthenie weiterbilden, weil ich mir dachte, dass man diese beiden

99 Themenbereiche gut verbinden könnte.

100 B: Also DaZ und Rechtschreibschwäche ist komischerweise gar nicht so  
101 miteinander verbunden. In DaZ werden eher Grammatik- und Fallfehler  
102 gemacht, Präpositionen und die Satzstellung werden zum Problem. Dies geht  
103 natürlich immer von der L1 der Lernenden aus.

104 Beim Beurteilen haben wir die Säulen: Inhalt, Aufbau, Ausdruck,  
105 Rechtschreibung, Grammatik. Wenn jemand bei der Rechtschreibung auf „nicht  
106 genügend“ steht, kann man kein „nicht genügend“ bekommen. Aber ganz oft  
107 sind rechtschreibschwache Kinder im Ausdruck auch sehr schwach. Das ist das  
108 Problem, das ist echt heftig.

109 I: Ja, das kann ich mir gut vorstellen.

110 B: Sie schreiben wirklich ganz dürftig. Sie haben auch keine große Freude beim  
111 Lesen. Der letzte Schüler, der mir bekannt ist, der mir noch sehr gut in  
112 Erinnerung geblieben ist, der war wirklich ein ganz schwerer Legastheniker.  
113 Er hat wirklich ganz schlecht gelesen, seine Leistungen waren dem eines  
114 Leseanfängers gleichzusetzen. Durch diese Probleme beim Lesen, wird der  
115 gesamte Text nicht verstanden. Das ist ein Problem.

116 I: Ja, Lese- und Rechtschreibprobleme hängen ja meist zusammen. Wenn  
117 Schüler nicht richtig lesen können, wie sollen sie sich denn dann gut ausdrücken  
118 können? Meiner Meinung nach hängt dies stark zusammen. Wenn man viel  
119 liest, wird man sich schriftlich auch besser ausdrücken können - das glaube ich  
120 zumindest.

121 B: Ja, das ist so. Legasthene Kinder wollen nicht Lesen und es bildet sich ein  
122 Teufelskreis. Aus diesem kommen sie dann schwer heraus.

123 I: Fühlst du dich von institutioneller Ebene (Bund, Land) ausreichend informiert  
bezüglich Legasthenie/LRS?

124 B: Nein, ganz bestimmt nicht.

125 I: Habe ich mir fast gedacht.

126 B: Also, am Gymnasium wird das totgeschwiegen und man muss schauen, wie  
127 man damit zurechtkommt.

128 I: Ich habe mir die rechtliche Lage auch angesehen und habe dabei  
129 herausgefunden, dass es in Österreich neun verschiedenen Legasthenie-  
130 Erlässe gibt. In Kärnten gibt es keinen – wir sind das einzige Bundesland, wo  
131 diese Thema wirklich totgeschwiegen wird. Ich habe dann an das Büro des  
132 Landeschulrates für Kärnten geschrieben und mir wurde schriftlich bestätigt,  
133 dass es keinen Legasthenie-Erlass für Kärnten gibt. Wenn man sich jetzt aber  
134 andere Bundesländer ansieht, dann wird einem klar, dass das in anderen  
135 Ländern sehr stark thematisiert wird. Es gibt eigene Richtlinien, verpflichtender  
136 Förderunterricht wird festgelegt, Legasthienetrainer müssen an Schulen tätig  
137 sein – ganz anders als bei uns.

138 B: In Kärnten musst du als Lehrer wirklich schauen, wie du zurechtkommst.

139 I: Sehr arg.

140 B: Ja voll. Jetzt verstehst du bestimmt besser, warum ich meine eigene  
141 Methodik entwickelt habe, wie mit der Thematik umgegangen werden kann.

142 I: Es geht ja auch nicht anders, wenn man keine Unterstützung von außen  
143 bekommt. Da muss man sich ja selbst was überlegen.

144 B: Ja, genau so ist es. Man muss sich selbst zu helfen wissen. Man muss die  
145 Kinder bestmöglich fördern, inwieweit das halt mit den Rahmenbedingungen  
146 möglich ist. Es ist sowieso sehr unsinnig, dass es in einem kleinen Land wie  
147 Österreich, neun verschiedene Verordnungen gibt – genau wie beim  
148 Jugendschutzgesetz. Da ist ja auch alles ein wenig anders. Das ist eigentlich  
149 nicht notwendig. Jeder erfindet das Rad für sich neu.

150 I: Ja, so ist es leider. Dann wären wir schon bei meiner letzten Frage. Hast du  
151 Lösungsvorschläge, wie mit Legasthenie/LRS in Schulen umgegangen werden  
152 könnte?

153 B: Ich glaube, ein Ansatz wäre, dass sich das Fachkollegium zusammensitzen



154 sollte. Da kann schon vieles getan werden. Materialien könnten ausgetauscht  
155 werden, zusammen ist es oft leichter. Das Problem ist halt, dass Schulen oft  
156 sehr groß sind, wie unsere. Das Fachkollegium ist sehr bunt, das Interesse ist  
157 in unterschiedlicher Form vorhanden, jeder hat eine andere  
158 Schwerpunktsetzung und Zeitmangel begünstigen so etwas natürlich nicht.  
159 Aber das wäre sicher eine gute Möglichkeit. Wir haben gemeinsam Richtlinien  
160 für die Beurteilung erarbeitet. Das gibt schon Sicherheit, gerade gegenüber den  
161 Eltern. Eine Transparenz wird geboten. Man kann es nur schulintern lösen. Der  
162 nächste Schritt wäre vielleicht eine Arbeitsgruppe oder  
163 Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Aber es gibt ja auch kaum  
164 Weiterbildungen – es ist nichts vorhanden. Auch vom Gesetzesgeber sollte man  
165 unterstützt werden, um Neuigkeiten zu erfahren. Das wäre wünschenswert. An  
166 der Schule kann man natürlich immer was tun. Wenn einem das am Herzen  
167 liegt, kann man was tun. Das wäre halt mein Ansatz.

#### Interview III:

1 Bevor wir mit dem Interview beginnen, brauche ich zu allererst allgemeine  
2 Informationen. Und zwar: Wie hoch ist dein Dienstalter? Wie lange unterrichtest  
3 du schon?  
4 B: Seit 40 Jahren bin ich hier an der Schule. Ich habe also schon ein wenig  
5 Erfahrung im Schulbetrieb.  
5 I: Ja, du hast wirklich schon sehr viel Erfahrung. Ich freue mich schon, auf das  
6 Gespräch. Ich würde dann gleich mit meiner ersten Frage beginnen. Welche  
7 Erfahrungen hast du mit lese- rechtschreibschwachen Schüler/innen gemacht?  
8 Also ganz allgemein.  
9 B: Was ich bis jetzt festgestellt habe ist, dass Legasthenie schon ein Modewort  
10 geworden ist. Jeder der nicht lesen und rechtschreiben kann, wird von den  
11 Eltern automatisch zum Legastheniker erklärt. Wenn ich dann gefragt habe, ob

12 der/die Schüler/in ausgetestet wurde, wurde dies abgelehnt. Also ich glaube,  
13 die Legasthenie wird oft als Ausrede genommen. Ich finde, der Begriff wird oft  
14 als Ausrede für schwache Schüler/innen missbraucht. Manche wollen einfach  
15 nicht üben und die Eltern sagen zu uns, dass er/sie einfach nicht anders könne.  
16 Ich merke dann aber schnell, dass er/sie aber schon anders kann. Wichtig ist  
17 für mich, dass schwache Kinder in der Volksschule ausgetestet werden. Ich  
18 wäre dann auch bereit dazu, mit Legasthietrainern zusammen zu arbeiten.  
19 Aber es gibt eigentlich nichts. Niemand wendet sich an uns Deutschlehrer, ich  
20 wäre durchaus dazu bereit. Jetzt machen wir es an unserer Schule einfach  
21 selbst, wie wir es für richtig halten. Ich habe auch keine Ausbildung in diese  
22 Richtung. Ich nehme schon Rücksicht und übe sehr viel mit den betroffenen  
23 Schülern. Meine Kolleg/innen und ich arbeiten mit Fehlerheften. Wir lesen auch  
24 sehr viel. Unsere Schule hat eine regelmäßige Lesestunde eingeführt. Die ist  
25 jede Woche und dauert eine Schulstunde. Die Kinder üben in dieser Stunde das  
26 Lesen, jede Woche in einem anderen Unterrichtsfach. Das ist eigentlich das,  
27 was wir machen.

28 I: Ok, das hört sich ja schon sehr gut an. Ich hätte dann noch Fragen zum  
29 Regelunterricht und der Förderung. Also meine erste Frage wäre einmal:  
30 Inwieweit kannst du Kinder, die eine LRS bzw. Legasthenie aufweisen innerhalb  
31 des Regelunterrichts fördern?

32 B: Wir haben eben diese Lesestunde, die ich dir zuvor schon erklärt habe.  
33 Zusätzlich führe ich mit allen Klassen ein Fehlerheft. Dieses Fehlerheft haben  
34 die Kinder von der ersten Klasse weg. Die Fehlerwörter werden gesammelt und  
35 geübt. Das haben wir im Kollegium so abgesprochen. Das machen wir schon  
36 jahrelang und hat sich als hilfreich bewiesen. Dieses Heft haben aber nicht nur  
37 die schwachen Kinder, sondern alle. Damit arbeiten wir.

38 Sind dir in diesem Zusammenhang spezielle Förderprogramme bekannt?

39 B: Eigentlich nicht. Da muss ich ehrlich sein.

40 I: Ok, das interessierte mich deshalb, da ich mir im Zuge meiner Diplomarbeit  
41 auch diese Programme angeschaut habe. Es gibt nämlich spezielle  
42 Programme, die für die Sekundarstufe angeboten werden.

43 B: Nein, sowas haben wir nicht. Ich kann mir auch gut vorstellen, dass die sehr  
44 teuer sind. Das ist immer ein Problem in den Schulen.

45 I: Ja, das stimmt. Die sind sehr kostspielig. Deshalb habe ich dieses Kapitel  
46 auch nur anhand von Sekundärliteratur erarbeiten können.

47 B: Dazu muss ich aber auch sagen, dass ich derzeit kein ausgetestetes  
48 legasthenes Kind in meinen Deutschklassen habe. Ich habe sehr viele lese- und  
49 rechtschreibschwache Kinder, aber keine ausgetesteten Legastheniker. Man  
50 muss aber auch dazu sagen, dass ich bei lese- rechtschreibschwachen Kindern  
51 Rücksicht nehme. Gerade bei der Benotung. Wenn mit dem Kind wirklich  
52 außerhalb der Schule gearbeitet wird und es sich bemüht, dann lege ich ihm  
53 auch keine Steine in den Weg. Man muss alle Teilbereiche in die Benotung  
54 einfließen lassen.

55 I: Bietest du Förderunterricht für legasthene und lese- rechtschreibschwache  
56 Schüler/innen an?

57 B: Ich habe im Moment keine Stunden dafür.

58 I: Jetzt habe ich noch Fragen zur Weiterbildung, bzw. generell zu deinem  
59 Wissen bezüglich Legasthenie/LRS. Inwieweit bist du mit der Thematik  
60 Legasthenie/LRS vertraut?

61 B: Also ich habe mich eingelesen, das ist aber schon länger her. Ich habe auch  
62 Kurse besucht. Trotzdem ist das einfach zu wenig. Man kann dennoch nicht  
63 richtig damit umgehen. Ich denke mir einfach, dass es wichtig wäre, das Kind  
64 auszutesten. Das soll aber schon in der Volksschule passieren. Es muss von  
65 Anfang an mit dem Kind gearbeitet werden. Schulische Unterstützung alleine  
66 reicht nicht aus, es bringt zu wenig. Außerdem ist das in einer Klasse, in der alle  
67 Schüler zusammen unterrichtet werden müssen nicht möglich.

68 I: Ja, das stelle ich mir auch sehr schwer vor. Fühlst du dich in diesem  
69 Zusammenhang von Bund und Land ausreichend informiert?  
70 B: Nein, überhaupt nicht.  
71 I: Hast du Lösungsvorschläge, wie mit LRS/Legasthenie in Schulen  
72 umgegangen werden könnte?  
73 B: Ich würde es gut finden, wenn Legasthietrainer in die Schule kommen  
74 würden. Mit denen könnte man dann zusammenarbeiten. Diese könnten uns  
75 dann Informationen geben. Wir wissen ja nicht wirklich, was wir machen  
76 können. Das würde ich mir wirklich wünschen. Wir haben nämlich keine  
77 zusätzlichen Stunden, nur diese eine Lesestunde. Mehr solche Stunden wären  
78 natürlich auch vom Vorteil, da auch von zu Hause immer weniger kommt. Das  
79 ist auch ein großes Problem. Wenn wir diese zusätzliche Lesestunde nicht  
80 hätten und alles einfach laufen lassen würden, wäre das Problem noch größer.  
81 Von selbst machen die Kinder nichts mehr und zu Hause wird immer weniger  
82 getan. Wir schreiben viele Wiederholungen mit den Kindern, schlechte  
83 Ergebnisse können so ausgebessert werden.

#### Interview IV:

1 I: Zuallererst würde mich dein Dienstalter interessieren. Wie lange unterrichtest  
2 du schon?  
3 B: Ich unterrichte schon beinahe 30 Jahre.  
4 I: Hier an der Schule?  
5 B: Ja genau, hier an der Hauptschule, bzw. jetzt, der NMS.  
6 I: Da hast du ja schon bestimmt viel Erfahrung mit der Problematik der  
7 Legasthenie bzw. LRS.  
8 B: Ja, die Thematik gehört zum Schulalltag dazu.  
9 I: Das kann ich mir denken. Ich beginne dann gleich mit meiner ersten Frage.  
10 Mich würde interessieren, welche Erfahrungen du bist jetzt mit lese-

11 rechtschreibschwachen Schüler/innen gemacht hast.

12 B: Also mir fällt auf, dass sehr viele lese- und rechtschreibschwache Kinder aus  
13 den Volksschulen zu uns kommen. Ich erzähle dir jetzt einfach von einem Fall,  
14 den ich persönlich erlebt habe. Das liegt jetzt vier Jahre zurück, also der Junge  
15 ist jetzt gerade in der vierten Klasse. Ich habe damals eine Lesestunde gemacht  
16 und gemerkt, dass der Junge nicht lesen kann. Jetzt habe ich zuerst gedacht,  
17 er würde mir etwas vormachen. Deshalb habe ich das einfach ignoriert und den  
18 nächsten Schüler weiterlesen lassen. Mein Zweitlehrer war bei dieser Stunde  
19 nicht anwesend, daraufhin habe ich ihn darum gebeten, die darauffolgende  
20 Stunde wieder eine Lesestunde abzuhalten. Ich war mir wirklich nicht sicher, ob  
21 dieser Bursche lesen kann. Ich teilte es meinem Kollegen auch so mit. Meine  
22 Vermutung bestätigte sich auch. Wir haben dann die Direktorin noch in die  
23 Klasse geholt und es war dann wahrlich so, dass der Junge mit einem totalen  
24 Lesedefizit zu uns gekommen ist. Er hat nicht einmal die Silben verbinden  
25 können. Daraufhin schritt die Direktorin ein, sie lud den Schulpsychologen ein.  
26 Wir wollten den Jungen austesten lassen. Wenn diese Testung in der  
27 Volksschule nicht passiert, ist eine solche in der NMS kaum mehr möglich. Das  
28 Gespräch mit dem Psychologen hat mich dann sehr irritiert. Er meinte zu mir,  
29 dass es meine Aufgabe wäre, ihm lesen beizubringen. Das Schreiben hingegen  
30 wäre nicht so wichtig. Daraufhin meinte ich zu ihm, dass das Lesen und auch  
31 das Schreiben wichtig wäre. Wenigstens die Grundregeln müsse er  
32 beherrschen. Beides ist ganz besonders wichtig, denn irgendwann wird dieser  
33 Junge zu einem Arzt müssen oder in ein Büro müssen, wo er ein Formular  
34 ausfüllen wird müssen und das wird dann nicht gelingen. Mithilfe unserer  
35 Direktorin haben wir es aber geschafft, dass der Junge ausgetestet wurde.  
36 Dabei wurde ein totales Defizit im Lesen und Rechtschreiben festgestellt. Jetzt  
37 wird er bereits dreieinhalb Jahre von uns gefördert und es geht ihm gut. Das  
38 war aber ein Einzelfall.

39 I: Danke, dass du diese Erfahrung mit mir teilst. Ich finde es wirklich  
40 erschreckend, dass ein Kind die Volksschule verlassen kann, ohne diese  
41 Grundkompetenz erlernt zu haben. Meine nächsten Fragen betreffen den  
42 Regelunterricht. Inwieweit ist es dir möglich Kinder, die eine LRS bzw.  
43 Legasthenie aufweisen innerhalb des Regelunterrichts zu fördern?

44 B: Innerhalb des Regelunterrichts gibt es unsere Lesestunde, die wöchentlich  
45 stattfindet. Diese ist immer in einem anderen Schulfach. Wobei hier schwache  
46 Schüler aus den Klassen genommen werden und von zwei Lehrerinnen speziell  
47 betreut werden. Also das passiert einmal die Woche. Das finde ich sehr positiv.  
48 Im Deutschunterricht arbeite ich mit einem Fehlerheft. Dieses Heft haben die  
49 Schüler von der ersten Klasse weg. Die Schüler haben dieses Heft und auch  
50 ich als Lehrkraft habe dieses Heft. Die Wörter, die die Schüler falsch schreiben,  
51 trage ich ein und die Schüler tragen sie auch ein. Das bedarf natürlich immer  
52 einer Kontrolle, weil sie auch von der Tafel falsch abschreiben. Mit diesem  
53 Fehlerheft, mit diesen Fehlerwörtern üben wir. Jeder Schüler hat aber dieses  
54 Heft, nicht nur die schwachen. Wir haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht.  
55 Ich habe nämlich vor langem in der ersten Klasse einen Schüler gehabt, da ist  
56 die Mutter schon zu Schulbeginn gekommen und hat mir mitgeteilt, dass ihr Kind  
57 legasthen sei. Sie meinte gleich zu mir, dass er nicht können würde. Ich meinte  
58 daraufhin, dass ich mich erst selbst davon überzeugen würde. Er war nämlich  
59 auch nicht ausgetestet. Sehr schnell habe ich gemerkt, dass er sehr wohl  
60 konnte. Das ständige Üben, das ständige Schreiben, durch den  
61 Wettbewerbscharakter, vor allem aber durch das selbstständige Schreiben,  
62 habe ich sehr gute Erfolge damit gemacht.

63 B: Sind dir in diesem Zusammenhang spezielle Förderprogramme bekannt?

64 I: Nein, spezielle Förderprogramme kenne ich nicht. Im Regelunterricht könnte  
65 man die, glaube ich zumindest, sowieso nicht anwenden. Dies müsste  
66 außerhalb der Schule passieren, im besten Fall mit einem Legasthienetrainer.

67 Vor langer Zeit hatte ich einen Schüler, der legasthen war. Bei dem war aber  
67 die Mutter sehr bemüht. Sie fuhr mit ihm zu Spezialisten, er durchlief spezielle  
68 Trainings. Die Mutter gab mir auch die Unterlagen des Legasthienetrainers.  
69 Damals hatten wir noch Leistungsgruppen. Bei ihm habe ich dann darauf  
70 geachtet nicht mit rot zu korrigieren. Ich korrigierte mit grün. Grün ist  
71 anscheinend ansprechender, es wird besser gesehen. Mit diesem Schüler habe  
72 ich auch mit den Fehlerwörtern gearbeitet und immer wieder korrigiert und  
73 angeschaut. Das selbst Schreiben ist dabei so wichtig. Der Bursche kam dann  
74 bis zur Matura. Dazu muss ich aber sagen, dass das ohne den Rückhalt der  
75 Mutter nicht gegangen wäre. Das weiß ich von den Professoren der  
76 weiterführenden Schulen. Wenn man diese Kinder ohne Betreuung, also in  
77 diesem Fall ohne die Mutter, weiterschickt, dann sind sie verloren. Die Mutter  
78 war dann auch sehr wohl in der HLW dahinter, dass das Kind den Weg schafft.

79 I: Bietest du Förderunterricht für legasthene und lese- rechtschreibschwache  
80 Schüler/innen an?

81 B: Dafür fehlen leider die Stunden. Früher habe ich das gemacht, aber auch nur  
82 eine Stunde für alle Schulstufen und nicht nach Niveau getrennt. Jetzt haben  
83 wir einfach keine Stunden dafür. In Deutsch machen wir diese Förderstunde  
84 intern, das bedeutet, dass nachdem wir eine Rechtschreibthematik erarbeitet  
85 haben, die besseren in der Klasse bleiben. Die Kinder, die Probleme aufweisen,  
86 gehen in die Nebenklasse. Mit denen wird dann anders geübt. Das machen wir,  
87 so gut es geht. Ohne meinen Zweitlehrer wäre das aber auch nicht möglich.

88 Einmal die Woche machen wir das. Regelmäßig ist es leider nicht möglich. Das  
89 bezieht sich aber nicht nur auf die Rechtschreibung, alles was man üben kann,  
90 wird so geübt. Wir haben das Glück, in vielen Klassen zu zweit zu sein, da ist  
91 eine Trennung zwischen starken und schwachen Schülern wirklich sinnvoll. Es  
92 bringt wirklich Erfolge.

93 I: Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Jetzt habe ich noch Fragen zur

94 Weiterbildung, bzw. generell zu deinem Wissen bezüglich Legasthenie/LRS.

95 Inwieweit bist du mit der Thematik Legasthenie/LRS vertraut?

96 B: Ich habe mir schon eingelesen, in meiner Lehrerausbildung wurde es aber  
97 nicht berücksichtigt. Ich finde es einfach wichtig, dass außerhalb der Schule mit  
98 den Kindern gearbeitet wird. Wir haben einfach zu wenig Zeit in der Schule. Wir  
99 haben vier Deutschstunden, da sind alle Kinder zusammen in der Klasse. Wir  
100 haben alle Niveaustufen. Für gezieltes Training haben wir keine Zeit. Man hat  
101 wirklich einen großen Druck – man muss alles unterbringen. Es befinden sich  
102 alle Stufen in einer Klasse, vom sehr guten Schüler bis zum schwachen Schüler.  
103 Es müsste wirklich Zusatzstunden geben und die haben wir leider nicht.

104 I: Zu diesem Thema ist meine nächste Frage passend. Fühlst du dich von  
105 institutioneller Ebene, also von Bund und Land ausreichend informiert,  
106 bezüglich Legasthenie und LRS?

107 B: Nein, ich fühle mich im Stich gelassen. Es sollte Legasthietrainer geben,  
108 die regelmäßig in die Schulen kommen.

109 I: Hast du in diesem Zusammenhang Lösungsvorschläge wie mit  
110 LRS/Legasthenie in Schulen umgegangen werden könnte?

111 B: Ich würde mir wirklich Legasthietrainer an den Schulen wünschen. Weiters  
112 wären Rundschreiben und Gesetze wichtig und notwendig.

113 Außerdem sollte die Problematik in die Lehrerausbildung aufgenommen  
114 werden. Meine Ausbildungszeit ist ja schon länger her, wird die Thematik  
115 inzwischen berücksichtigt?

116 I: Leider nein. Auch wir werden ins kalte Wasser geworfen und sind auf uns  
117 allein gestellt.