Österreichischer Bundesverband Legasthenie

Legasthenie verstehen

Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen

Universitätsbibliothek Wien

schulheft 91/1998

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand öS 280,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,–/sFr 40,–. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: S 150,– zuzüglich Versandkosten bzw. DM 22,–/sFr 22,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet öS 500,–/DM 70,–/sFr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.
Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Eva Adler, Grete Anzengruber, Maria Götzinger-Hiebner, Michael Kalmar, Magda Klein-Strasser, Gertraut Schulz
Umschlaggestaltung: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko

I
715.020/91

ISBN Nr. 3-901655-11-5

Impressum:
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.
e-mail: seiter.anzengruber@online.edvg.co.at
Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: REMA*print*, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16
Tel. und Fax: +43-1/408 11 20
HerausgeberInnen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber.
Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:
Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Robin Salter, Vorsitzender der European Dyslexia Association
Vorwort 6

Warum ein schulheft zum Thema Legasthenie? 8
Überlegungen der HerausgeberInnen

Was sind Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen?

Aus der wissenschaftlichen Forschung

Eva Adler, Maria Götzinger-Hiebner
Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche erkennen 11

Karin Landerl
Ergebnisse aus der Forschung – relevant für die Praxis! 18

Eva Adler
Legasthenie und Verhaltensstörungen 31
Zappelphilipp und Legasthenie

Michael Kalmar
Die acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess 41

Gerda Gräven, Michael Gräven
Die Entwicklung des Lesen- und Schreibenlernens aus der Sicht des interaktionellen Legastheniekonzeptes 65

Maria Götzinger-Hiebner
Drei Gründe, warum herkömmlicher Rechtschreibunterricht nicht hilft 79

Heinz Zangerle
Ein kindliches Lernproblem auf dem esoterischen Supermarkt: Mythos Legasthenie 85

Wie kann man mit der Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche umgehen?

Martina Hochenauer
Hurra, ich bin schon ein Schulkind! 106
Wodurch vielen Kindern die Freude an der Schule sehr bald genommen wird

Maria Götzinger-Hiebner
Mit den Fingern rechnen? 109

Eva Islinger
Die Unterrichtssituation an einer Wiener Hauptschule 111

Grete Anzengruber
„Du hast dich sehr bemüht, aber leider viele Fehler gemacht!" 121
Legasthene Kinder in der AHS

Gertraut Schulz
Wo Schwäche ist, muss geholfen werden. 127
Über die Lage legasthener SchülerInnen an berufsbildenden Schulen

Irene Krieger
Leistungsbeurteilung legasthener Schüler/innen an der AHS 132
Wiener Richtlinien für eine Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung

Gertraut Schulz
Statements – Gedanken – Tipps 137
Erstverdacht auf Legasthenie/Signalsätze und ihre Bedeutung
Prüfungsvorbereitung/Achtung! Killerphrasen!

Wie kann geholfen werden?

Karin Jaresch-Lehner
Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK 142
Zum Qualitätstandard von Legasthenie-Behandlungsprogrammen.
Informationen und Checkliste

Magda Klein-Strasser
HOM. Die holistisch – ontogenetische Methode des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie 154

Gertraut Schulz
Prinzipien für die Arbeit mit LegasthenikerInnen 161

Magda Klein-Strasser
ELTERNarbeit? – ElternARBEIT! 163
Arbeit der Eltern mit dem Kind – Arbeit der LehrerInnen mit den Eltern

Gertraut Schulz
Motivation. Ein ungelöstes/gelöstes Rätsel 167

Gertraud Schulz
Arbeitsplatz. Arbeitsrhythmus, Lernvorgang. 173
Anweisung zur Optimierung

Maria Götzinger-Hiebner
Scotopic Sensitivity Syndrome – gibt es die „Legasthenikerbrille"? 178

Wer kann helfen?

Österreichischer Bundesverband Legasthenie – eine Selbstdarstellung 182

Ingrid Jaksch
Mein Weg zur Gründung einer Selbsthilfegruppe für Eltern legasthener Kinder 186

Literaturhinweise

Gertraut Schulz
Hilfe! Die Informationsflut überschwemmt mich! 189
oder: Sich über Legasthenie informieren – eine Herausforderung?

Literatur, Materialien und Übungshinweise des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie
für LehrerInnen 196
und für Eltern 203

Buchbesprechungen

Sassenroth, Martin: **Schriftspracherwerb;** Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung (Maria Götzinger-Hiebner) 209

Möckel, Andreas: **Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem** (Maria Götzinger-Hiebner) 209

Warnke, Andreas: **Legasthenie und Hirnfunktion.** Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung (Walter Elstner) 210

Adressen 213

AutorInnen 214

Robin Salter, Vorsitzender der European Dyslexia Association

Vorwort

Während der vielen Jahre meiner Tätigkeit im Dienst legasthener Menschen habe ich gelernt, dass eine Botschaft, die überzeugen soll, ständig wiederholt werden muss, damit sie tatsächlich ihr Ziel erreicht. Natürlich kann die Botschaft auf viele verschiedene Arten vorgebracht werden, das Anliegen aber bleibt unverändert.

Das trifft ganz besonders auf die Legasthenie zu, denn manche Schulbeamte und Lehrer nehmen einfach nicht zur Kenntnis, was Legasthenie ist. Die Gründe dafür scheinen mir völlig unzureichend und beruhen nur auf einem Vorurteil. Wie die meisten von uns habe auch ich immer geglaubt, dass Lehrer für diejenigen, für die sie Verantwortung tragen, nur das Beste im Sinn haben. Leider hat sich das nicht immer bewahrheitet. Das „gescheite" Kind beansprucht eben nicht soviel von der Aufmerksamkeit des Lehrers wie ein Kind, das Probleme hat!

Wir müssen immer wieder die wesentlichen Informationen über Legasthenie an Eltern, Lehrer, Erzieher und Arbeitgeber herantragen, denn wenn man ihnen die Chance gibt, erweisen sich legasthene Kinder oft als erfinderisch, aufnahmebereit, fähig, intelligent und auch in der Schule erfolgreich. ABER legasthene Kinder lernen anders, sie passen nicht in die üblichen Unterrichtsformen und brauchen besondere Hilfe und Betreuung. Man muss ihnen schon früh die Gelegenheit bieten zu zeigen, welche verborgenen Talente in ihnen stecken, denn wenn die frühen Erfolgserlebnisse ausbleiben, werden sie frustriert, deprimiert und zweifeln an sich selbst.

Eine sehr praktische Methode, um Eltern, Lehrer und andere zu informieren, ist das Verfassen von nützlichen Handbüchern, die in einfacher Form erklären, wie die verschiedenen Formen der Legasthenie aussehen, wie die Abklärung erfolgt, welche Hilfen nötig sind und wie man sie findet und an wen man sich um Beratung wenden kann.

Ich empfehle den Lesern dieses informativen und wertvollen Buches, es als Ratgeber zu gebrauchen, es den Lehrern ihrer

Kinder zu zeigen und mitzuhelfen, die Lehrer davon zu überzeugen, dass die Schule legasthenen Kindern entsprechende Hilfen bieten muss. Denn es besteht kein Zweifel daran, dass die 8% aller Schulkinder, die ein legasthenes Problem haben, wie auch ganz besonders die 4%, die schwer betroffen sind, ein Anrecht auf entsprechende Berücksichtigung in den Lehrplänen haben.

1. September 1998

Warum ein schulheft zum Thema Legasthenie?

Sieht man sich auf dem Buchmarkt um, so ist das Angebot von Fachliteratur zum Thema Legasthenie in den letzen Jahren sehr umfangreich geworden. Von wissenschaftlichen Abhandlungen bis hin zu einfachen Elternratgebern reicht die Palette.

Sehr verschieden sind die Ratschläge zur Beseitigung legasthener Schwächen in diesen Publikationen, die unterschiedlichsten Konzepte liegen ihnen zugrunde. Verlockend klingen Versprechungen – schon in Buchtiteln angedeutet – legasthene Probleme in kürzester Zeit mit nur einer Methode beseitigen zu können, und erleichtert atmen Eltern auf, wenn sie lesen, dass LegasthenikerInnen eigentlich Genies sind. Wie enttäuscht sind die Betroffenen – Eltern und Kinder wenn der gewünschte rasche Erfolg ausbleibt.

Dieses schulheft hat sich zur Aufgabe gemacht, für LehrerInnen und Eltern legasthener Kinder grundsätzliche Informationen, vor allem aber Anregungen zur Bewältigung der Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche zu bieten.

Alle Artikel dieser Nummer gehen vom folgenden Grundverständnis aus:

- Legasthenie ist keine Krankheit, es handelt sich vielmehr um besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens.
- Bei den Bemühungen zur Beseitigung seiner Schwächen ist immer vom Kind in seiner Gesamtsituation auszugehen.
- Dementsprechend kann nicht nur eine Methode zum gewünschten Erfolg führen, die Wahl der Methoden *„hängt von den individuellen Bedürfnissen des Kindes ab"* (Magda Klein-Strasser)

Der erste Teil des Heftes informiert über Ergebnisse aus der **wissenschaftlichen Forschung** – soweit sie für die Praxis relevant sind. So betitelt auch *Karin Landerl* ihren Beitrag, in dem sie auf Legasthenie als ein phonologisches Defizit, auf die Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens und speziell auf den Salzburger Lese- und Rechtschreibtest eingeht. *Gerda* und *Michael Gräven* präsentieren das Interaktionelle Legastheniekonzept, *„das mehrere Faktoren sieht, die bei einer Häufung zu Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten führen können"*, und bei dem *„das Bemühen, rasch und vor allem effektiv intervenieren zu können, im Vordergrund steht"*.

Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung können auch durch methodisch inadäquaten Unterricht verursacht werden. *Michael Kalmar* zeigt in seinem Beitrag die auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess auf und hinterfragt das gängig didaktische Konzept der Lautschulung und seine methodische Umsetzung vor dem Hintergrund der kognitiv-psychologischen Phasentheorie des Lesen- und Rechtschreiben- Lernens vor.

Schon sehr praxisbezogen und konkret geben *Eva Adler* und *Maria Götzinger-Hiebner* Hinweise, wie Lese-Rechtschreib-Schwäche erkannt werden kann. Götzinger-Hiebner zeigt auch auf, warum der herkömmliche Rechtschreibunterricht nicht hilft.

Kinder mit legasthenen Problemen fallen meist auch durch Verhaltensstörungen auf. Darauf geht *Eva Adler* in ihrem Beitrag ein und beschäftigt sich im zweiten Teil ihres Artikels mit dem Zusammenhang von *„Zappelphilipp und Legasthenie"*.

Bewusst haben wir in diesem Heft darauf verzichtet, Artikel über die Geschichte der Legasthenieforschung, der Geschichte der Behandlungsmethoden und über Ursachen der Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche zu bringen – diese Gebiete sind bereits oft publiziert (siehe auch Literaturhinweise).

Wichtig erschien uns der Beitrag von *Heinz Zangerle*, der sich kritisch mit *„individualisierenden Erklärungsmustern und Scheinlösungen"* auseinandersetzt.

Wie Kindern mit Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen in der **Schule** zurechtkommen, welche Kenntnisse LehrerInnen von Legasthenie haben und welche Mittel ihnen zur Bewältigung zur Verfügung stehen, darüber informieren die Berichte aus dem Bereich der Volksschule *(Martina Hochenauer)*, Hauptschule *(Eva Klinger)*, AHS *(Grete Anzengruber)* und BHS *(Gertraut Schulz)*.

Lebensläufe von LegasthenikerInnen sollen anschaulich machen, wie hinderlich diese Schwäche ohne entsprechende Betreuung für die Schullaufbahn und für das weitere Leben sein kann.

Wichtig für alle betroffenen Eltern und LehrerInnen ist die Antwort auf die Frage, **wie** geholfen werden kann. Wertvolle Hinweise geben erfahrene Praktikerinnen: *Magda Klein-Strasser* stellt die Methode des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie vor und gibt Ratschläge für die Elternarbeit. Die Anleitungen und Ratschläge von *Gertraut Schulz* zu den Themen Motivation, Gestaltung des Arbeitsplatzes, des Arbeitsrhythmus, ihre Anweisungen zur Optimierung des Lernvorgangs sind wesentliche Bestandteile der Arbeit mit LegasthenikerInnen.

Im Anschluss daran werden auch Hinweise gegeben, wohin sich Betroffene wenden können, um Informationen, Beratung und Betreuung zu erhalten.

Für alle Hilfesuchenden sind die Informationen der Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK gedacht, eine Liste von Qualitätskriterien, anhand derer man Programme oder auch Anbieter von Legastheniker-Kursen auf ihre Effektivität und Fundiertheit überprüfen kann.

Eine **Literaturliste** am Ende dieses *schulheftes* soll allen Betroffenen helfen, sich in der eingangs erwähnten Fülle von Fachliteratur zurechtzufinden, aber auch dazudienen, Hinweise für Übungsmaterial und dessen Benutzung zu geben.

Grete Anzengruber für die schulhefte

WAS SIND LESE-RECHTSCHREIB-RECHEN-SCHWÄCHEN?

Eva Adler, Maria Götzinger-Hiebner

Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche erkennen

Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche (Legasthenie) wird oft übersehen, doch führt sie zu Spätfolgen, die nicht zu übersehen sind:

- geringes Lesevermögen, das zu allgemeinem Schulversagen führen kann,
- Lernunlust,
- negative Lernstruktur und
- geringes Selbstwertgefühl,
- Schulverweigern,
- Bettnässen,
- häufige Erkrankungen und
- Verhaltensauffälligkeiten

können sich als Sekundärsymptome einstellen.

Häufig werden legasthene Kinder beschuldigt, einfach faul zu sein, manchmal wird die Schuld bei Eltern oder LehrerInnen gesucht. Um einen sinnvollen Umgang mit diesem Problem zu finden, ist es aber notwendig, sich darüber klar zu sein, dass niemand schuld ist. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche tritt unabhängig von der Intelligenz in allen sozialen Schichten auf. Sie ist meist auch nicht auf falschen Unterricht oder zu geringe häusliche Förderung zurückzuführen. Entscheidend ist, dass sie frühzeitig erkannt wird und dass die richtigen Maßnahmen ergriffen werden: Dann kann man sie wesentlich mildern oder auch ganz zum Abklingen bringen.

Allgemein fällt der impulsive Arbeitsstil legasthener Kinder auf. Sie erfüllen Arbeitsaufträge oft nur zum Teil, vergessen immer wieder etwas und lassen Buchstaben oder Wörter aus. Sie werden daher oft zu Unrecht als faul und schlampig bzw. oberflächlich bezeichnet.

Sie werden auch durch Veränderungen meist stark irritiert, zum Beispiel durch häufige Änderung der Sitzordnung in der

Klasse, durch Lehrerwechsel oder durch Veränderungen in der Nachmittagsbetreuung.

Eine besondere Rolle spielt das ADHS (Attention Deficit Hyperactivity Syndrome). Die betroffenen Kinder sind sehr unruhig, nur kurz aufnahmefähig und ermüden leicht. Das führt in der Schule regelmäßig zu Konfliktsituationen und zu sozialen Problemen.

Oft sind legasthene Kinder aufgrund ihrer Probleme und der sich daraus ergebenden Überforderung regelrecht blockiert, man hat den Eindruck, sie verstünden gar nichts. Das wird ihnen oft als „Bockigkeit" ausgelegt.

Auch ein deutlicher Unterschied zwischen der Leistung zu Hause und in der Schule ist oft zu verzeichnen. Manche Kinder können einen Text zu Hause fast fehlerfrei schreiben, versagen aber dann in der Schule. Diese Kinder werden durch die Gruppe so stark abgelenkt, dass sie ihre Aufmerksamkeit nicht auf eine Sache fokussieren können. Es handelt sich, wie bei den anderen Erscheinungen, nicht um zu geringes Bemühen, sondern um eine spezielle Schwäche.

Kennzeichen der Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche:

I. Im Volksschulalter

Bereich Lesen:

Legasthenie heißt wörtlich „Leseschwäche". Da aber viele Kinder ihre Lesebücher auswendig können, fällt ihr Unvermögen zu lesen oft lange Zeit nicht auf. Viel aussagekräftiger ist es daher, wenn wir sie außerhalb der Schule beobachten. Bis zum Ende der zweiten Klasse Volksschule sollten Kinder imstande sein, unbekannte Einzelwörter, etwa auf Geschäftsschildern, Eigennamen, Werbetexte etc. zu lesen. Erwirbt ein Kind diese Fähigkeit in den ersten beiden Schuljahren nicht, so besteht Verdacht auf Legasthenie.

Einige andere Anzeichen:

- Das Kind beginnt mitten im Wort zu lesen oder mit dem letzten Buchstaben. Bei selten verwendeten Buchstaben bleibt es lange Zeit unsicher oder fragt immer wieder, wie der Buchstabe „geht".

- Es kann nicht silbenweise lesen, sondern wiederholt einzelne Laute, etwa K-Kuchen oder T-Tisch.
- Es schwächt die Endsilben nicht ab, sondern dehnt und betont sie so stark, dass darüber der natürliche Wortklang verloren geht, oft hat es auch keine Vorstellung davon, was das so produzierte Wortgebilde bedeutet.
- Es verliest sich so oft, dass man meint, es „errate" die Wörter. Das wirkt sich dann bei Textrechnungen aus, das Kind kann den Text nicht richtig umsetzen.
- Später zeigt sich Legasthenie vor allem in auffallender Leseunlust. Die Kinder vermeiden Leseanlässe nach Möglichkeit.
- Manche lesen zwar gern, erfassen aber den Inhalt sehr schlecht. Sie erfinden auffallend häufig Wörter, die zwar in den Text passen, aber so nicht dort stehen.

Bereich Schreiben:

Im Volksschulalter fällt auf, dass sich die betroffenen Kinder Wortbilder schlecht merken. Sie schreiben falsch von der Tafel ab, stellen die Reihenfolge der Buchstaben um, lassen Buchstaben aus oder fügen welche an unpassender Stelle hinzu; oft fehlen die Endungen. Häufig kommt es zur Verwechslung von b-d, p-q, g-h (Drehung um die Längs- oder Querachse), zur Verwechslung ähnlicher Buchstaben wie m-n, h-k, o-a und zur Verwechslung von harten und weichen Mitlauten wie b-p, d-t, g-k. Bei all diesen Erscheinungen handelt es sich nicht um Schlampigkeit. Die Kinder sind auch keineswegs zu faul, um genau zu schauen: Sie sehen die Unterschiede wirklich nicht oder nur mit großer Mühe.

Legasthene Kinder fallen oft (aber nicht immer) durch sehr langsames Schreiben auf, das Erlernen der „Lateinschrift" bereitet große Mühe, sie setzen häufig ab oder ziehen die Druckschrift vor.

Die erwähnte Verwechslung von b und d ist das bekannteste Anzeichen der Legasthenie. Im Anfangsstadium tritt dies auch tatsächlich bei lese-rechtschreib-schwachen Kindern häufiger auf als bei anderen Kindern, es kann aber auch – trotz manifester Legasthenie – ausbleiben. Auch ein Kind, das b und d nicht verwechselt, kann legasthen sein. Später zeigen fast alle Kinder – auch solche mit einer Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche –

diese Achsendrehungen nur noch selten. Es handelt sich also dabei um kein geeignetes Kriterium, um eine Legasthenie sicher festzustellen oder auszuschließen!
Zu allen diesen Anzeichen möchten wir festhalten, dass auch Kinder ohne spezielle Schwächen den einen oder anderen dieser Fehler machen. Treten aber mehrere dieser Fehlerarten gehäuft auf, so besteht der Verdacht auf Legasthenie.

Bereich Mathematik:
Rechenschwäche – Dyskalkulie – ist eine Sonderform der Legasthenie. Sie kann neben der Lese-Rechtschreib-Schwäche oder allein auftreten.
Kennzeichen sind:

- Schwierigkeiten beim Benennen von Mengen
- Probleme schon im Zahlenraum der 1. Klasse
- mangelnde Zahlenvorstellung
- Zahlensprünge beim Zählen (11, 12, 13, 17,18...)
- Schwierigkeiten beim Zurückzählen
- Das Umkehren von Rechenoperationen wie Dazuzählen und Abziehen oder Multiplikation und Division gelingt nicht.
- Manche Kinder können schriftlich rechnen, aber nicht mündlich, weil sie Zahlenfolgen akustisch nicht erfassen und Zwischenergebnisse nicht speichern können.
- Manche Kinder rechnen richtig, schreiben die Zahlen aber – auch bei Zwischenergebnissen – verkehrt auf.
- Manche Kinder wechseln innerhalb einer Rechnung die Rechenart, addieren etwa plötzlich in einer Subtraktion:

  116
  –91
  225

  Das verläuft so: 1 und 5 ist 6. 9 und 2 ist 11, bleibt 1. 1 und 1 ist 2.
- Es kann auch zum Richtungswechsel innerhalb einer Multiplikation oder Division kommen.
- Bei der Multiplikation bzw. Division fällt auf, dass die Kinder stets eine ganze Einmaleinsreihe aufsagen, um zu einem einzelnen Ergebnis zu kommen.
- Schwer fällt weiter das Bestimmen des Stellenwertes (Einer, Zehner..) und das Umrechnen von Maßeinheiten (m, km,..).

Eine Verbindung zur Leseschwäche ist bei jenen Kindern offensichtlich, die zwar rechnen, aber keinen Text entschlüsseln können oder die Rechenoperationen in der falschen Reihenfolge durchführen.

II. In der Hauptschule / Im Gymnasium

In diesem Abschnitt hat sich das Erscheinungsbild gewandelt, daher ist die Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche oft viel schwerer zu erkennen.

Gerade bei sehr intelligenten Kindern kann es vorkommen, dass diese Schwäche zum erstenmal sichtbar wird; es kann auch zu einer Verschlechterung bei bereits erfolgreich behandelter Legasthenie kommen. Konnte in der Volksschule vieles noch durch andere Fähigkeiten oder durch vermehrten Arbeitsaufwand kompensiert werden, so ist dies bei den vielfältigen Anforderungen der neuen Schulform nicht mehr so leicht möglich. Das Fachlehrersystem erfordert ständige Umstellung, die legasthenen Kinder schwerer fällt als ihren Altersgenossen. Häufig kommt es auch durch das Fach Englisch, in dem ja jetzt mehr geschrieben wird als in der Volksschule, zu einer Verunsicherung der deutschen Rechtschreibung.

Die Erscheinungsform der Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche ist beim 10-14jährigen Kind deutlich anders als im Volksschulalter.

Bereich Lesen:
Auffallende Leseunlust und besondere Scheu vor dem lauten Lesen halten an.

Der technische Leseakt wird in diesem Alter meist einigermaßen beherrscht, legasthene Kinder können aber oft den Sinn des Gelesenen nicht erfassen. Das führt zu Problemen, die weit über das Fach Deutsch hinausreichen: Häufig scheitern die betroffenen Kinder in der Hauptschule nicht im Fach Deutsch, sondern in den Fächern Biologie, Mathematik und Geographie. Es fällt ihnen oft schwer, nach Büchern und Heften zu lernen, und sie können schriftliche Tests nicht bestehen, auch wenn sie den Stoff beherrschen.

Andere Schwierigkeiten hängen mit den zugrundeliegenden Teilleistungsschwächen zusammen:

Legasthene Schüler haben oft Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Atlas, dieselben Probleme treten bei geometrischen Zeichnungen auf. Können zeitliche Abläufe nicht erfasst werden, so treten im Fach Geschichte Probleme auf.

Bereich Rechtschreiben:

Die Verwechslung von b-d oder a-o tritt nur noch in Ausnahmefällen oder unter extremem Stress auf.

Verwechslung von harten und weichen Konsonanten (d-t, b-p, g-k) ist nach wie vor häufig, die Schreibung schp statt sp, scht statt st ist mitunter zu beobachten.

Werden in einer Silbe Dehnungszeichen und Mitlautverdopplung verwendet (in der Miette, sietzen,...), so ist das ein deutlicher Hinweis auf Vorliegen einer Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche.

Ein ebenso deutlicher Hinweis ist es, wenn Wörter, die sehr häufig verwendet werden, immer wieder falsch geschrieben werden.

Lautgetreues Schreiben von Wörtern, die in ihrer Wortbildung nicht erfasst werden, wie z.B. „selzam" statt „seltsam", tritt gehäuft auf.

Weitere Kennzeichen sind:

- große Unsicherheit bei der Zusammen- und Getrenntschreibung auch in eindeutigen Fällen,
- bei der Groß- und Kleinschreibung,
- Schwierigkeiten im Satzbau (unvollständige Sätze, keine klaren Grenzen zwischen den Sätzen),
- Auslassungen und Hinzufügungen von Buchstaben.
- Der Rechtschreibunterricht in der Schule bewirkt bei legasthenen Kindern mitunter eine Verschlechterung, gerade die Wörter, die geübt wurden, weisen die meisten Fehler auf.
- Fremdwörter werden oft völlig entstellt gelesen und auch so geschrieben.
- Das Schriftbild ist meist schlecht, die Raumeinteilung fällt schwer (versetzter Zeilenbeginn, keine Absätze, fehlende Überschrift etc.).

Bereich Mathematik:

Schwierigkeiten in Mathematik können sich auch bei gutem logischem Verständnis einstellen, etwa durch Verwechslung oder Nichtbeachten der Vorzeichen in der Klammerrechnung. Manchmal ist auch das Erfassen und Umsetzen von Texten erschwert. Wurde das Einmaleins zwar auswendig gelernt, aber der Zahlenraum nicht erfasst, so ist auch da eine spätere Verunsicherung möglich.

In der Oberstufe

Die meisten lese-rechtschreib-rechen-schwachen Schüler weisen auch in diesem Alter noch ein verzögertes Lesetempo auf.

Beim Schreiben unterlaufen ihnen meist deutlich mehr Fehler als anderen. Auch die Falschschreibung von sehr häufigen Wörtern – die sie eigentlich „wissen" – tritt immer wieder auf. Selbst wenn die Rechtschreibung schon viel besser geworden ist, kann es in Stresssituationen – etwa bei Schularbeiten oder bei der Matura – wieder zu einem Einbruch kommen.

Umgang mit Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche

Um Kindern mit Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche zu helfen, muss man ihnen zunächst die Gewissheit geben, dass sie an ihrem Problem nicht selbst schuld sind, dass es sich weder um Schlamperei noch um Faulheit, sondern um eine spezielle Schwäche handelt und dass man dagegen etwas tun kann. Sie müssen auch wissen, dass es sich NICHT um einen Intelligenzmangel handelt.

Es stimmt auch nicht, dass diese Kinder einfach mehr üben müssen. Im Gegenteil, dadurch tritt oft sogar eine Verschlechterung ein. Sie müssen anders üben, je nachdem, in welchem Bereich ihr Problem liegt. Am besten geschieht das unter Anleitung einer geschulten Fachkraft. Die Übungen sollten kurz sein, aber regelmäßig durchgeführt werden. Wichtig ist ständige Ermutigung: Auch kleine Verbesserungen sind Anlass zu großem Lob!

Erklärungen sollten anschaulich und Punkt für Punkt geordnet, aber nicht zu ausführlich sein. Alles Lernen muss schrittweise erfolgen. Je kleiner die Lernschritte, desto größer der Erfolg!

Karin Landerl

Ergebnisse aus der Forschung – relevant für die Praxis!

1. Legasthenie – ein phonologisches Defizit

Legasthenie, also eine spezifische Beeinträchtigung beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens, ist die am häufigsten anzutreffende spezifische Lernstörung im Schulalter. Die gezielte Behandlung dieser Störung ist ein zentrales Anliegen. In den letzten Jahren hat die kognitions- und neuropsychologische Forschung in Bezug auf die Symptomatik und Verursachung von Legasthenie zahlreiche neue Erkenntnisse gebracht. Einen fundierten Überblick über den Forschungsstand geben Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995). Kurz zusammengefasst haben Forschungsarbeiten in den letzten drei Jahrzehnten ergeben, dass die häufigste Ursache von Legasthenie in einem subtilen Defizit der Sprachverarbeitung zu sehen ist. Genauer gesagt haben betroffene Kinder typischerweise Schwierigkeiten die exakte Lautstruktur von Sprechwörtern schnell und automatisch zu erfassen. Man spricht daher von einem *phonologischen Defizit*. Empirische Studien unserer Forschungsgruppe in Salzburg haben etwa ergeben, dass legasthene Kinder schlechtere Leistungen zeigen als normalentwickelte Leser beim Nachsprechen von Pseudowörtern, das sind bedeutungslose Lautabfolgen wie „mawimo" oder „bowiba" (Wimmer, Mayringer & Landerl, 1998), oder beim Erlernen von drei einfachen Namen für visuell gut unterscheidbare Phantasietiere („Filo", „Kogan" und „Spurk"). Offenbar fällt es legasthenen Kindern schwer, unbekannte Lautabfolgen im Gedächtnis abzuspeichern. Das phonologische Defizit erkennt man auch daran, dass betroffene Kinder Probleme haben. Sprechwörter in einzelne Laute zu zerlegen und diese Laute bewusst zu manipulieren. So zeigten sich in unseren Studien Schwierigkeiten bei einer Lautersetzungsaufgabe, bei der alle Selbstlaute von vorgesprochenen Wörtern oder kurzen Sätzen durch ein „i" ersetzt werden sollten (Wimmer, 1993), beim Beurteilen der Vokallänge von vorgesprochenen Unsinnssilben (Landerl, 1998), sowie bei einer Schüttelreimaufgabe („Mann" – „Hut" – „Hann" – „Mut„; Landerl, 1996). Dieses Defizit in der phonologischen Bewusstheit ist aber oft nur in den Anfangsphasen des Lesenlernens augenscheinlich. Ein weiterer konsistenter Befund ist eine verlangsamte Benennungsgeschwindigkeit, wenn eine Abfolge von Zahlen, Bildern oder Farben möglichst schnell benannt werden soll (Wimmer, 1993; Wimmer et al., 1998). Auch dieses Defizit kann dadurch erklärt werden, dass die entsprechenden Wortaussprachen, also die phonologischen Gedächtnisrepräsentationen, nicht schnell genug aktiviert werden können. Unsere Studien an deutschsprachigen Legasthenikern bestätigen damit die Befunde der internationalen Forschung, die kürzlich in der Zeitschrift „Spektrum der Wissenschaften" (Shaywitz, 1997) dargestellt wurden.

Empirisch nicht bestätigen konnten wir dagegen Konzeptionen, die Defizite in der detaillierten visuellen Erkennung von Buchstabenmustern als Ursache von Legasthenie annehmen. Das Einschulungsverfahren von Seyfried, Helbock & Zeman (1985) enthält zum Beispiel eine Aufgabe, bei der auf einem Arbeitsblatt alle jene Äpfel angestrichen werden sollen, deren Stiel nach oben zeigt, während Äpfel mit anderen Orientierungen ignoriert werden sollen. Es wird also eine ähnliche Anforderung an die visuelle Verarbeitung gestellt wie bei der Unterscheidung bestimmter visuell ähnlicher Buchstaben (b – p oder b – d). Kinder, die in den ersten beiden Schuljahren massive Leseprobleme entwickelten, zeigen zum Zeitpunkt der Einschulung bei dieser Aufgabe keinerlei Schwierigkeiten. Sie bearbeiteten die Apfelaufgabe ebenso schnell und fehlerlos wie Kinder ohne spätere Leseschwierigkeiten (Wimmer et al., 1998).

Andere Konzeptionen, z.B. die Edu-Kinesiologie (Dennison, 1985), sehen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Zusammenhang mit einem motorischen Defizit, nämlich einer mangelnden Integration der beiden Körper- und Gehirnhälften. Auch für diesen Ansatz fanden wir in unseren Arbeiten keinerlei Bestätigung. Die motorischen Fähigkeiten von Legasthenikern überprüften wir anhand der Balancierleistung. Auf einem Bein

balancieren erfordert eine gute Koordination und Integration aller Körperteile. Es zeigten sich keinerlei Unterschiede zwischen einer Gruppe von Legasthenikern und einer Kontrollgruppe mit normalentwickelten Leseleistungen (Wimmer et al., 1998). Bemerkenswerterweise kam bereits Vellutino (1979) in seinem umfassenden Forschungsüberblick zu dem Fazit, dass die einzig gut gesicherte Verursachungskonzeption von Legasthenie die eines phonologischen Defizits ist, während alle anderen von ihm überprüften Konzeptionen empirisch nicht haltbar waren.

In krassem Gegensatz zur intensiven Forschung in Bezug auf die Verursachung von Legasthenie steht, dass nur die wenigsten der derzeit verbreiteten Behandlungsmethoden einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen werden, ja zum Teil entbehren die angepriesenen Förderprogramme jeglicher wissenschaftlichen Grundlage. Kritische Sichtungen von Behandlungsmethoden wurden u.a. von Grissemann (1993), Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995), Scheerer-Neumann (1993) und Walter (1996) vorgelegt. Das generelle Befundmuster ist, dass nur Förderprogramme, die konkret an den jeweiligen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eines Kindes ansetzen, sich als wirksam erwiesen haben. Drastisch ausgedrückt wird sich die Leseleistung eines Kindes nur durch gezielte Leseübungen verbessern, und die Rechtschreibleistung nur durch gezielte Rechtschreibübungen. Natürlich ist dieser Ansatz weniger attraktiv als Programme, die eine rasche Hilfe auch ohne mühevolles Lese-/Rechtschreibtraining versprechen, weil diese Leistungen bei betroffenen Kindern und deren Angehörigen ohnehin bereits aversiv besetzt sind. Die Effizienz derartiger Förderprogramme ist aber ausgesprochen fragwürdig und die erzielten Leistungsverbesserungen gehen über Placebo- oder allgemeine Therapieeffekte nicht hinaus (Scheerer-Neumann, 1993).

2. Die Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens

Voraussetzung für die Erstellung eines spezifisch auf die Schwierigkeiten eines legasthenen Kindes abgestimmten Förderprogrammes ist eine genaue Erhebung des aktuellen Standes

der Lese- und Rechtschreibentwicklung. Auch hier bieten die Befunde der kognitions- und neuropsychologischen Leseerwerbsforschung eine gute Ausgangsbasis. Ein zentraler Befund ist hier, dass beim Lesen zwei unterschiedliche Prozesse ablaufen können, nämlich das synthetische Lesen einerseits und die automatische, direkte Worterkennung andererseits. Diese Prozesse können in unterschiedlichem Ausmaß gestört sein.

2.1. Störung des Erwerbs des synthetischen Lesens

Unter *synthetischem Lesen* versteht man die Synthese von durch Buchstaben abgebildeten Lauten zu einer artikulatorischen Einheit (z.B. Silbe, Wort). Im pädagogischen Kontext wird diese Strategie häufig auch als „lautierendes Lesen", „Auslauten" oder „Zusammenlauten" bezeichnet. Dieser Prozess ist immer dann relevant, wenn unbekannte Buchstabenabfolgen gelesen werden sollen. Beim Leseanfänger spielt das synthetische Lesen eine besonders große Rolle, weil aufgrund der noch geringen Leseerfahrung die meisten Wörter noch unbekannt sind. Die Bedeutung des Erwerbs des synthetischen Lesens besteht insbesondere darin, dass dieser Prozess das Kind zum selbstständigen Lesen befähigt. Legasthenen Kindern bereitet der Erwerb dieser Lesestrategie oft massive Probleme, wobei die Schwierigkeiten zum Teil schon mit dem Einprägen der Buchstabe-Lautbeziehungen beginnen. Manche Kinder scheitern völlig an der Lautsynthese und sagen statt dessen lediglich die Buchstabennamen auf, bei anderen Kindern gelingt der Prozess zwar grundsätzlich, bereitet aber offenkundig große Mühe und das laute Vorlesen klingt auffällig unnatürlich. Auch wenn Probleme mit dem synthetischen Lesen insbesondere in den frühen Phasen des Leseerwerbs im Vordergrund stehen, können spezifische Schwierigkeiten mit dieser Strategie durchaus auch bei älteren Kindern auftreten. So konnte etwa eines der von uns betreuten Kinder am Ende der 3. Schulstufe eine einfache Geschichte über einen Papagei einigermaßen flüssig vorlesen, am kurzen Namen des Papageis „Kiki" scheiterte das Mädchen aber völlig, weil es nicht in der Lage war, dieses ihm unbekannte Wort synthetisch zu erlesen.

Synthetisches Lesen stellt hohe Anforderungen an die phonologische Verarbeitung, schließlich müssen unzusammenhängende Laute zu einer einheitlichen Aussprache integriert werden, d.h. die Laute müssen koartikuliert werden. Und auch der Erwerb der Buchstabe-Lautbeziehungen setzt voraus, dass das Kind grundsätzlich erkennt, dass Sprache aus einzelnen Lauten aufgebaut ist und dass es die einzelnen Laute gut unterscheiden kann. Diese Erkenntnis ist absolut nicht selbstverständlich, sie wird normalerweise erst durch die Konfrontation mit unserem alfabetischen Schriftsystem, also in den ersten Phasen des Leseunterrichts induziert. Ein Defizit in der phonologischen Verarbeitung stellt hier natürlich eine starke Beeinträchtigung dar.

2.2 Störung des Erwerbs der automatischen, direkten Worterkennung

Mit zunehmender Leseerfahrung müssen Wörter oder Wortbestandteile, die häufig in Texten vorkommen, nicht mehr über die mühevolle Strategie des synthetischen Lesens zusammengelautet werden, sondern sie werden als Gesamtheit wiedererkannt. Man spricht von *direkter Worterkennung*, weil die Wortschreibung unmittelbar das entsprechende Wort aktiviert. Diese Strategie setzt den Aufbau eines Gedächtnisspeichers für Wortschreibungen, eines sog. orthographischen Lexikons, voraus. Legasthene Kinder haben typischerweise große Schwierigkeiten mit dem Aufbau eines derartigen orthographischen Lexikons. Zum Teil müssen selbst Wörter mit extrem hoher Vorkommenshäufigkeit wie *und* oder *ich* jedesmal von neuem mühsam synthetisch erlesen werden, weil sie nicht schnell und automatisch, eben direkt gelesen werden können. Daraus resultiert eine stark verlangsamte Lesegeschwindigkeit insbesondere bei längeren Wörtern. Häufig versuchen betroffene Kinder auch durch Kontextnutzung ihr Defizit bei der automatischen, direkten Worterkennung zu kompensieren. Wörter aus dem Sinnzusammenhang zu erraten ist allerdings weitaus weniger zuverlässig als eine kompetente Worterkennung.

Oft wird angenommen, dass die Schwierigkeiten beim Aufbau eines orthographischen Lexikons auf ein Defizit im visuellen Gedächtnis hindeuten, dass sich legasthene Kinder also die „Wortbilder" nicht merken könnten. Wie wir aber bereits gesehen haben, ist ein derartiges Defizit bei schriftunabhängigen Aufgaben nicht nachzuweisen. Vielmehr zeigt auch hier ein phonologisches Defizit seine Auswirkungen. Schriftwörter können nämlich vermutlich nur dann gut abgespeichert werden, wenn die Entsprechungen mit dem Sprechwort erfasst und eine multiple Vernetzung zwischen dem orthographischen und dem phonologischen Gedächtniseintrag des betreffenden Wortes hergestellt werden kann. Vereinfacht könnte man sich das ungefähr so vorstellen, dass sich das Schriftwort sozusagen auf das Sprechwort daraufsetzt. Bei Vorliegen eines phonologischen Defizits stellt diese Art der Verbindung offenbar ein ausgesprochen hartnäckiges Problem dar.

2.3 Störungen des lautorientierten und des orthographischen Schreibens

Analog zum synthetischen Lesen und der direkten Worterkennung kann auch beim Schreibenlernen zwischen zwei Teilkomponenten unterschieden werden, nämlich dem *lautorientierten Schreiben* einerseits und dem *orthographisch korrekten Schreiben* andererseits. Beim lautorientierten Schreiben werden die Laute des Sprechwortes in Buchstaben übersetzt. Diese Fertigkeit setzt voraus, dass das Kind in der Lage ist, Sprechwörter in ihre einzelnen Laute zu segmentieren und diese Laute in entsprechende Buchstaben zu übersetzen. Dass sich ein phonologisches Defizit hier negativ auswirkt, ist offenkundig. Im Extremfall produzieren betroffene Kinder lediglich einen Buchstabensalat (z.B. „Lede" für *Bett*). Typischerweise bereitet insbesondere die exakte Durchgliederung von Konsonantenhäufungen ein Problem. Ein illustratives Beispiel für diese Schwierigkeiten lieferte Benjamin (9 Jahre) in einer seiner Übungsstunden. Er produzierte für das diktierte Wort *Brot* die Schreibung *Grot*. Obwohl Benjamin selbst feststellte, dass seine Schreibung nicht stimmte („*Grot* habe ich geschrieben, aber *Brot* soll ich schreiben"), war es ihm auch mit Hilfe seiner Betreuerin nicht möglich herauszufinden, was er an seiner Schreibung ändern müsste, um zur korrekten Schreibung

zu gelangen. Erst die Assoziation mit seinem Namen („Mit welchem Laut beginnt Benjamin?") ermöglichte es ihm, den Anfangslaut des Wortes *Brot* richtig zu identifizieren.

Weitaus hartnäckiger und langwieriger sind allerdings Schwierigkeiten mit dem Prozess des orthographischen Schreibens, welcher die Produktion von Schreibungen ermöglicht, die den Konventionen der deutschen Rechtschreibung entsprechen. Voraussetzung ist hier, dass das Kind ähnlich wie beim direkten Lesen über einen Gedächtniseintrag für das jeweilige Schriftwort verfügt, welcher aktiviert werden kann, wenn das Wort geschrieben werden soll. Lauttreue Schreibungen, die nicht der deutschen Rechtschreibung entsprechen (z.B. *verschbrechen* statt *versprechen*, *Modorad* für *Motorrad*) sind ein charakteristisches Symptom, welches häufig bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt.

3. Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)*

Ausgehend von den im letzten Abschnitt zusammengefassten Befunden der Leseerwerbsforschung wurde von unserer Arbeitsgruppe ein neues Verfahren zur objektiven und vor allem differenzierten Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in den Grundschuljahren entwickelt (Landerl, Wimmer & Moser, 1997). Schwerpunkt des Testsystems ist die separate Erfassung von Schwächen beim Erlernen der verschiedenen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens. Die Erfassung von Schwächen des lautierenden, synthetischen Lesens und des lautorientierten Schreibens steht für die jüngeren Kinder im Vordergrund. Für die älteren Kinder zielen die Testanforderungen vor allem auf die Erfassung von Defiziten bei der automatisierten, direkten Worterkennung und der orthographisch korrekten Rechtschreibung ab.

Der Lesetest besteht aus mehreren Subtests, welche die Teilkomponenten des Lesens unabhängig voneinander erheben.

* Der SLRT kann in Österreich über die Buchhandlung Maudrich (1096 Wien, Spitalgasse 21A) bezogen werden

Jeder Subtest besteht aus einem Leseblatt mit spezifisch ausgewähltem Lesematerial, das vom Kind so genau und so schnell wie möglich vorgelesen werden soll.

Zwei Subtests mit Pseudowörtern, das sind erfundene, aber aussprechbare Buchstabenabfolgen wie *talire*, *ketal* oder *Bame*, erfassen Defizite beim lautierenden, synthetischen Lesen. Der diagnostisch besonders aufschlussreiche Aspekt beim Lesen von Pseudowörtern ist, dass sichergestellt ist, dass die Aussprache tatsächlich zusammengelautet, also neu generiert werden muss und nicht eine bekannte, bereits gespeicherte Wortaussprache einfach abgerufen werden kann. Diese beiden Subtests zeigen also, wie das Kind mit unbekanntem Lesematerial umgeht.

Für die Erfassung von Defiziten bei der direkten, automatischen Worterkennung wurden Wörter ausgewählt, die sehr häufig in Texten für Kinder vorkommen, sodass eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass bereits sehr früh ein Gedächtniseintrag vorhanden ist. Der Subtest „Häufige Wörter" enthält etwa die Items *Opa*, *Name*, *Haus* usw. Diese Wörter müssen von kompetenten Lesern nicht mehr zusammengelautet werden, sondern es wird der entsprechende Gedächtniseintrag aktiviert und das Wort kann unmittelbar, eben „direkt" gelesen werden. Leseschwache Kinder lesen diese Wörter zwar meist auch mehr oder weniger fehlerlos, aber wesentlich langsamer, weil sie sie nicht direkt, sondern über den Umweg des lautierenden Lesens erlesen. Wichtig ist hier, dass eine Kontextnutzung, die Legasthenikern eine Kompensation ihrer Wortlesedefizite ermöglichen würde, nicht möglich ist, weil kein ganzer Satz, sondern eine Abfolge von semantisch unzusammenhängenden Wörtern vorgelesen werden muss. Für Kinder der 3. und 4. Schulstufe wurde noch ein zweiter Subtest zur Diagnose von Defiziten bei der direkten Worterkennung erstellt, der aus zusammengesetzten Wörtern (z.B. *Filzstift*, *Geburtstagskuchen*, *Obststand*) besteht. Diese Wörter können dann schnell und flüssig gelesen werden, wenn die Einzelwörter, aus denen das zusammengesetzte Wort besteht, direkt erkannt werden können. Ist dies nicht der Fall, dann ergibt sich ein enorm verlangsamtes Lesetempo, weil ein lautierendes Erlesen dieser langen und komplexen Buchstabenfolgen ausgesprochen mühevoll ist.

Letztlich wurden auch zwei Subtests zum Textlesen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau in den SLRT aufgenommen. Der Vorteil einer Textleseaufgabe besteht darin, dass sie eher der natürlichen Lesesituation entspricht als das Lesen von unzusammenhängenden Wortabfolgen. Allerdings gibt das Lesen eines Textes wenig spezifischen Aufschluss über Schwächen bei der direkten Worterkennung bzw. beim synthetischen Lesen, weil hier auch Hinweise aus dem Kontext für den Leseprozess hilfreich sind.

Die Erfassung der Rechtschreibleistungen ist insgesamt weniger differenziert, erlaubt jedoch die getrennte Beurteilung von Schwächen beim lautorientierten Schreiben und Schwächen beim orthographisch korrekten Schreiben, und zwar mittels einer detaillierten Fehleranalyse von Wortschreibungen, die dem Kind diktiert werden. Die Auswertung danach, ob die Schreibung eines Wortes der Lautabfolge des gesprochenen Wortes entspricht (unabhängig davon, ob die Schreibung orthographisch korrekt ist oder nicht), ermöglicht eine Beurteilung des lautorientierten Schreibens. Die Wörter des Rechtschreibtests wurden darüber hinaus so ausgewählt, dass eine lautorientierte Schreibstrategie mit geringer Wahrscheinlichkeit zu einer orthographisch korrekten Schreibung führt. Verfügt ein Kind nicht über Gedächtniseinträge für die diktierten Wörter, so wird es Schreibungen produzieren, die orthographische Fehler enthalten, also nicht den Konventionen der deutschen Orthographie entsprechen (z.B. *ferschbrechen* für *versprechen*).

Das Verfahren konnte in Zusammenarbeit mit den SchulpsychologInnen des Landes Salzburg an insgesamt über 3000 Kindern normiert werden. Es liegen Normen vor für Ende der 1. Schulstufe, Mitte und Ende der 2. Schulstufe, sowie für die 3. und 4. Schulstufe. Das Grundprinzip besteht darin, dass für jeden Subtest die Lese- bzw. Rechtschreibleistung des zu testenden Kindes mit einer ausreichend großen Gruppe von gleichaltrigen Kindern (der entsprechenden Normierungsstichprobe) verglichen werden kann. Der Test ermöglicht also eine Aussage darüber, ob eine bestimmte Teilkomponente des Lesens bzw. Rechtschreibens bei einem Kind für sein Alter normal oder noch mangelhaft entwikkelt ist. Die Leseleistung wird hierbei als Prozentrang angegeben.

Ein Prozentrang von 50 bedeutet, dass die Leseleistung bei der betreffenden Aufgabe im Durchschnittsbereich liegt, ein Prozentrang von 8 würde zum Beispiel bedeuten, dass nur 8 % der Kinder dieser Altersgruppe bei der entsprechenden Aufgabe ebenso schlechte oder noch schlechtere Leistungen erbringen – hier läge also bereits eine auffällige Schwäche vor.

Häufig erzielen legasthene Kinder niedrige Prozentränge bei allen Subtests des SLRT, das bedeutet also, dass alle erhobenen Teilfertigkeiten noch mangelhaft entwickelt sind. Auch hier können allerdings relative Schwächen festgestellt werden. Erzielt ein Kind etwa bei der Aufgabe „Häufige Wörter" einen Prozentrang von 25, bei den beiden Pseudowortleseaufgaben aber nur Prozentränge von 5 und 9, so weist dies auf eine spezifische Beeinträchtigung der Teilkomponente des synthetischen Lesens hin. Diagnostisch besonders aufschlussreich ist es, wenn nur eine Teilkomponente spezifisch gestört ist, die andere aber mehr oder weniger normal entwickelt ist. Liegen etwa die Leistungen eines Schülers der 3. Schulstufe bei den Pseudowortaufgaben zwischen Prozentrang 40 und 60, bei den Subtests „Häufige Wörter" und „Zusammengesetzte Wörter" werden aber lediglich Prozentränge von 12 bzw. 4 erreicht, so bedeutet das, dass die Strategie des synthetischen Lesens zwar gut entwickelt ist, dass der Schüler aber noch kaum begonnen hat, ein orthographisches Lexikon aufzubauen, welches er für eine automatische, direkte Worterkennung nutzen kann.

Der SLRT stellt also eine profunde Ausgangsbasis für die Erstellung eines spezifisch auf die Schwierigkeiten eines legasthenen Kindes abgestimmten Förderprogrammes dar. Bei Defiziten im synthetischen Lesen sind Übungen zur Lautanalyse, Training der Buchstabe-Lautzuordnungen sowie systematisch aufgebaute Übungen zum Zusammenlauten angezeigt. Werden Defizite bei der automatischen, direkten Worterkennung diagnostiziert, so sollte das Förderprogramm Übungen enthalten, die dem Kind helfen, Wörter in kleinere Einheiten wie Silben oder Morpheme zu zerlegen, sowie Übungen, die die Worterkennungsgeschwindigkeit zumindest für solche Wörter erhöhen, die häufig in Testen vorkommen. Die Übungen sollten hier grundsätzlich darauf abzielen, die Leseflüssigkeit zu erhö-

hen. Hat ein Kind noch Schwierigkeiten mit dem lautorientierten Schreiben, so sollten Übungen zur exakten lautlichen Durchgliederung von Sprechwörtern, insbesondere von Konsonantenhäufungen durchgeführt werden. Bei Defiziten im orthographischen Schreiben sollte die Förderung einerseits auf den Aufbau von Regelwissen und andererseits auf den Aufbau eines Gedächtnisspeichers für spezifische Wortschreibungen abzielen. Einige Anregungen für eine gezielte Behandlung jeder der Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens gibt das Testhandbuch des SLRT.

Sowohl für den Lese- als auch den Rechtschreibtest liegen zwei Parallelformen vor, daher ist der SLRT auch sehr gut für eine Verlaufsdiagnostik bzw. für die Evaluation eines Förderprogrammes geeignet. Dazu muss der Test (bzw. die noch nicht eingesetzte Parllelform nach einem festgesetzten Zeitraum neuerlich durchgeführt werden. So kann zum einen festgestellt werden, ob sich die Leseleistungen des Kindes absolut gesehen verbessert haben, ob es also bei bestimmten Subtests jetzt eine schnellere Lesezeit errreicht als bei der letzten Testdurchführung. Das Aufzeigen derartiger absoluter Leistungsverbesserungen ist ein wesentlicher motivierender Faktor für das Kind, insbesondere wenn trotz intensiven Übens noch keine besseren Schulnoten erzielt werden. Zum anderen kann mittels einer neuerlichen Durchführung des SLRT überprüft werden, ob sich bereits relative Verbesserungen zeigen, ob das Kind also begonnen hat, den Entwicklungsrückstand zu seinen Altersgenossen aufzuholen. Davon kann erst dann die Rede sein, wenn das Kind bei einem Subtest einen höheren Prozentrang erzielt als bei der ersten Testung.

Zu Beginn dieses Beitrages wurde kritisiert, dass viele der derzeit verbreiteten Behandlungsmethoden für Legasthenie keinerlei Evaluation unterzogen werden. Aussagekräftige Evaluationsstudien wären eine wichtige Orientierungshilfe für Betroffene, die sich selbst ein Bild machen könnten, welche Fördermethode für welche Problembereiche angezeigt ist. Oft wird eingewendet, dass in der Praxis nicht genügend Zeit bleibt für die Durchführung von aufwendigen Evaluationsstudien, die den strengen wissenschaftlichen Kriterien gerecht werden. Einfacher

durchzuführen sind Falldokumentationen anhand von standardisierten Testverfahren wie z.B. dem SLRT. Die Überprüfung der Effizienz eines Förderprogrammes anhand von standardisierten Verfahren ist sozusagen eine Mindestanforderung, die helfen könnte den derzeit kaum mehr überblickbaren „Supermarkt der Legastheniepädagogik" (Grissemann, 1993, S.206) übersichtlicher zu gestalten.

4. Zusammenfassung

Der zentrale Befund der intensiven kognitions- und neuropsychologischen Leseerwerbsforschung der letzten Jahrzehnte besteht darin, dass die Hauptursache von Legasthenie in einem subtilen Sprachdefizit, genauer gesagt in einem Defizit der phonologischen Verarbeitung zu sehen ist. Dieses phonologische Defizit ist meist nur bei einer exakten Diagnose der lautsprachlichen Leistungen feststellbar, hat aber massive Auswirkungen auf den Erwerb der Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens. Beim Lesen können die Strategie des lautierenden, synthetischen Lesens einerseits und die automatische, direkte Wörterkennung andererseits beeinträchtigt sein. Beim Rechtschreiben kann unterschieden werden zwischen Defiziten im lautorientierten Schreiben und dem orthographisch korrekten Schreiben.

In Bezug auf die Behandlung von Legasthenie ist ein Mangel an wissenschaftlich fundierten Evaluationsstudien zu kritisieren. Bisher haben sich lediglich solche Förderprogramme als effizient erwiesen, die unmittelbar am Lesen und Schreiben ansetzen. Voraussetzung für die Erstellung eines spezifisch auf die Schwierigkeiten des Kindes abgestimmten Förderprogrammes ist eine differenzierte Diagnose anhand von standardisierten Testverfahren. Eine Diagnose der Lese- und Rechtschreibentwicklung in den ersten vier Schulstufen ist etwa anhand des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (Landerl et al. 1997) möglich. Wünschenswert wäre, dass derartige Testverfahren auch vermehrt zur Dokumentation von Leistungsverbesserungen im Einzelfall eingesetzt werden sowie zur Überprüfung der Effizienz von Förderprogrammen, die neu auf den Markt kommen.

Literatur

Dennison, P. E. (1988). Befreite Bahnen. Freiburg i.Br.: Verlag für Kinesiologie.

Grissemann, H. (1993). Förderdiagnostische Aspekte eines empirisch begründeten Legastheniekonzepts. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 52, 205-229.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Landerl, K. (1996). Legasthenie in Deutsch und Englisch. Frankfurt: Peter Lang.

Landerl, K. (1998). Legasthenie – neue Erkenntnisse zu Symptomatik, Verursachung und Diagnose. Psychologie in Österreich, 3, 103-109.

Landerl, K., Wimmer, H., & Moser, E. (1997). Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern: Huber.

Scheerer-Neumann, G. (1993). Interventions in developmental reading and spelling disorders. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), Language acquisition problems and reading disorders (pp. 319-352). Berlin: de Gruyter.

Seyfried, H., Helbock, M. & Zeman, M. (1985). Eingangsdiagnose. Wien: Ketterl.

Shaywitz, S.E. (1997). Legasthenie – gestörte Lautverarbeitung. Spektrum der Wissenschaft, 1, 68-76.

Walter, J. (1996). Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe.

Vellutino, F.R. (1979). Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: MIT Press.

Wimmer (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Applied Psycholinguistics, 14, 1-33.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? Journal of Experimental Child Psychology.

Eva Adler

Legasthenie und Verhaltensstörungen
Zappelphilipp und Legasthenie

Ziel dieses Artikels ist es, Eltern, Lehrern und anderen Betreuern die Nöte und Schwierigkeiten eines legasthenen Kindes vor Augen zu führen, damit sie im Rahmen der Erziehung oder Behandlung darauf eingehen können. Nur dann wird gewährleistet sein, dass nach Abklingen des Symptoms keine lebenslänglichen Verunsicherungen (in lernmäßigen, sozialen und emotionalen Bereichen des nunmehr erwachsenen Schülers) bestehenbleiben.

Kinder mit Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche haben einerseits Lernschwierigkeiten, erbringen aber andererseits auf bestimmten Gebieten besonders gute Leistungen. In einem bestimmten Bereich haben allerdings die meisten legasthenen Schüler Probleme: Sie sind psychisch unausgeglichen, d.h. sie haben mit sich selbst und ihrer Umwelt (Kommunikations-)Probleme und machen deshalb ihrem sozialen Umfeld Unannehmlichkeiten. Die Auswirkungen der Legasthenie auf das emotionale Erleben und das soziale Verhalten des Kindes umfassen die Konzentrationsfähigkeit, die Ausdauer, die Belastbarkeit, die Impulsivität, die Frustrationstoleranz, das Selbstwertgefühl, die Erziehbarkeit, das soziale Zusammenleben sowie die Umweltkontakte.

Je nach anlagemäßiger Vitalität einer Person entwickelt diese in belastend erlebten Lebenssituationen eine der folgenden Reaktionsformen: Die vital starken Schüler zeigen vorrangig entweder sozial akzeptable Überwindungsstrategien wie Prestigegewinn über besondere Sportleistungen oder alternativ Spezialwissen in einem bestimmten Fachbereich oder aber sozial nicht akzeptables Überkompensationsverhalten in Form von Kasperliaden als Klassenkasperl sowie Lehrerprovokation als Verhaltensorigineller der Klasse. Die vital schwachen Kinder

stellen ihre Probleme nur indirekt dar: Die einen versuchen in der Gruppe nicht aufzufallen und leiden stumm vor sich hin, bis sie eventuell psychosomatische Probleme bekommen. Die andere Gruppe weicht in eine Traumwelt aus und wirkt nach außen hin konzentrationsgestört oder verträumt. Die psychischen Reaktionen auf ein Lernproblem werden auch als Sekundärsymptome bezeichnet.

	Verarbeitungsunterschiede		
		annehmen	vertuschen
Beunruhigungsausmaß	irritierbar	Traumich-nicht	Kasperl
	stabil	Träumer	Fachspezialist, Sportkanone

Mittels herkömmlicher Erziehungsmaßnahmen und Unterrichtsmethoden werden die Schwierigkeiten im Lern- und Verhaltensbereich eher chronifiziert als verbessert. Die notwendige Behandlung muss sowohl an der Verbesserung der Schwäche im intellektuellen Bereich als auch im Teilleistungbereich ansetzen. Sofern allerdings die Lernprobleme des Schülers bereits länger andauern, ist eine seelische Belastung ebenfalls vorhanden. Eine wirkungsvolle Legasthenikerbetreuung muss aus diesem Grund zuerst an der Verbesserung der negativen und demotivierten Lerneinstellung des Betroffenen ansetzen. Erst nach einer gewissen Aufweichung der Selbstzweifel in die eigene Leistungsfähigkeit ist ein Symptomtraining im Lernschwächebereich für das Kind plausibel und daher sinnvoll.

Aufgrund des Erwerbs eines stabileren Selbstwertgefühls im Rahmen einer guten Legasthenikerbehandlung kommt es bei der Mehrzahl der betreuten Kinder zu einer Verringerung sekundärer Reaktionsformen im Sinne der verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten. Vereinzelt gibt es allerdings SchülerInnen, die auf Verhaltensüberkompensationen auch in Kleingruppen geführten Legasthenikerkursen nicht verzichten können. In Absprache mit deren Eltern werden für diese Kinder geeignetere Fördermaßnahmen gesucht, insbesondere Einzelbetreuung, von der sie mehr profitieren.

Auch bei tatsächlich starker Verbesserung des Präsentiersymptoms Legasthenie im Laufe der Schulzeit – aufgrund von Fördermaßnahmen und dem Nachreifen im Laufe der Entwicklung

– bleibt die emotionale Irritation des Kindes, wenn nicht explizit in der Behandlung darauf eingegangen wird, lebenslang aufrecht. Diese Selbstwertverunsicherung ist eine denkbar schlechte Basis für Berufs- und Lebenserfolg.

Wie äußern sich die sozialen Auffälligkeiten?

In der Schule wird der willfährige Schüler mit Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche (LRRS) so lange angestachelt, bis er während des Unterrichts eine unerlaubte Tat durchführt. Er bekommt kurzfristig den Lacherfolg und die Bewunderung seiner Mitschüler, aber später ist er derjenige, der die schlechteren Noten bekommt. Die geschickter vorgehenden Schüler nehmen rechtzeitig wahr, wenn der Lehrer ein Geschehen betrachtet und sind dann sofort angepasster. Das Kind mit einer visuellen Differenzierungs- oder Serialitätsschwäche registriert den beobachtenden Lehrer nicht rechtzeitig und wird so meist bereits beim geringsten Fehlverhalten entdeckt. Das heißt, dass diese Kinder nur scheinbar „schlimmer" sind als andere. Auf jeden Fall zeigen sie weniger kaschierendes Verhalten als viele Schulkollegen. Die daraus resultierende Bestrafungsungleichheit zwischen den anderen Schülern und dem LRRS-Schüler ist für das legasthene Kind eine Ungerechtigkeit und kann das Lehrer-Schüler-Verhältnis – von Seiten des Kindes aus – sehr negativ tönen. Dieser spezielle Mechanismus muss beachtet werden, bevor man das Verhalten eines Lehrers zu einem Schüler aufgrund der Darstellung eines Kindes mit Wahrnehmungsschwierigkeiten tatsächlich bewertet. Trotzdem ist festzuhalten, dass in der Realität dieses Schülers die Ungerechtigkeit des Lehrers, Betreuers als eine Tatsache mit all den Folgen für die Psyche erlebt wird.

Besonders heikle Situationen entstehen auf Schulausflügen, Exkursionen oder Ähnlichem. Ein Kind mit Wahrnehmungsschwäche ist sehr leicht zu beeinflussen. Seine Schulkollegen wissen dies natürlich auch und nützen es sehr geschickt immer wieder aus. Sie provozieren das Kind etwas und „der dumme August" macht dann tatsächlich, was die anderen sagen. So passierte es zum Beispiel vor einiger Zeit, dass man einen Buben während einer Exkursion hänselte, dass er sich wohl nicht

getraue, die Notbremse der fahrenden Straßenbahn zu ziehen. Unser betroffenes Kind überlegte die Folgen seiner Handlung nicht, sondern wollte mutig sein und zog an der Notbremse. Abgemahnt und bestraft wurde selbstverständlich der Täter und nicht die Provokateure. Der kurzfristige Lacherfolg oder die Bewunderung für ein „Hasardeurstück" sind allerdings nur von kurzer Dauer und mittel- und langfristig schadet sich das Kind selbst. Sogar die Klassenkameraden bewundern dieses Kind nicht für längere Zeit, sondern benützen den Verhaltensauffälligen als „Hofnarren", den sie sich halten, um nicht selbst Lehrer ärgern zu müssen und die Tat doch ausgeführt zu bekommen. Die somit vom Kind mit Teilleistungsschwächen ersehnte soziale Anerkennung durch die Schulkameraden erlangt es mit seinem Fehlverhalten letztendlich nicht, und als Draufgabe gibt es noch eine schlechte Betragensnote.

Im Freizeitbereich spielen diese Kinder häufiger vorrangig mit jüngeren Freunden, weil ihr sozialer Status in diesem Fall unangetastet bleibt und keine Streitereien entstehen. Organisierte Freizeitgruppen besuchen sie meist nur einige Male. Bei der ersten größeren Schwierigkeit mit dem Leiter oder einem Gruppenkollegen stellen sie sich dem Konflikt nicht, sondern entziehen sich der Situation. Sie können sich somit der Illusion hingeben, dass sie selbst keine Probleme hätten, wohl aber die anderen unverträglich seien.

Die Probleme entstehen, weil sich Kinder mit Teilleistungsschwächen oder Wahrnehmungstörungen beim Erkennen und Einhalten von sozialen Regeln schwer tun. Aus diesem Grund entstehen die Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse in ihren Sozialkontakten. Die mehr ausagierenden Kinder reagieren aufgrund ihrer Wahrnehmungsstörung sehr rasch mit aggressivem Verhalten, weil sie sich aufgrund ihrer visuellen Differenzierungsschwäche von anderen leicht bedroht fühlen und sich schützen wollen. Eltern, die ihrem Kind den Ratschlag geben: „Wehre dich doch!" verstärken die latente Überreaktion noch. So stieß ein Bub mit Teilleistungsschwäche den Sessel seines Sitznachbarn im Erstkommunionsunterricht um, obwohl dieser ihn nur fragen wollte, welche Seite im Buch

aufgeschlagen werden sollte. Als Begründung für sein Tun gab er an, dass er sich von seinem Sitznachbarn bedroht gefühlt hätte.

Ein Kind mit taktil-kinästhetischen Problemen und Raumorientierungsschwäche ist öfters motorisch, und zwar grob- und feinmotorisch, besonders ungeschickt. Die persönliche Selbsteinschätzung des Kindes kann den realen Verhältnissen total widersprechen. Ein mir bekannter Bub nimmt sich selbst als sehr geschickt wahr und betrachtet seine häufigen kleinen Unfälle, Abschürfungen und blauen Flecken nur als Endergebnis seiner Tollkühnheit und nicht als Folge seiner motorischen Probleme. Eltern eines solchen „Kamikaze-Kindes" stehen öfters vor schlimmen Situationen. Die Behandlung sollte in diesem Fall noch im Vorschulalter beginnen. Es müsste eine kinderneurologische Abklärung erfolgen, und dann könnte eine Zuweisung zu einer ergotherapeutischen, psychomotorischen oder ähnlichen Behandlung stattfinden.

Im Familienverband zeigen manche Kinder überlang recht kindliche Verhaltensweisen. Sie sind über die übliche Zeit hinaus nicht in der Lage, sich selbstständig anzuziehen oder kleine Verrichtungen im Haushalt oder für sich selbst eigenständig zu erledigen. Somit sind sie von ihrer Bezugsperson recht abhängig, was zeitweise zu oppositionellem Verhalten gegenüber diesem Familienmitglied führt.

Manche Kinder sind im häuslichen Bereich als Einzelkind für ihre Eltern an sich unauffällig. Fachleuten könnte auffallen, dass sich diese Kinder mit der Einhaltung von Grenzen mehr plagen als andere. Wenn von ihnen eine Regeleinhaltung eingefordert wird, reagieren sie überstark in Form von Frustrationsintoleranz. Es könnte sein, dass sie auf betont cool spielen oder sie bekommen einen starken Zornesausbruck, der nicht gleich zu beruhigen ist und Eltern oft sehr ratlos macht. Besonders schwierig ist diese Situation, wenn andere Leute ebenfalls zugegen sind. Das im Supermarkt mit seiner Mutter lauthals schimpfende Kind könnte ein LRRS-Schüler sein, der es nicht aushält, dass er sich nicht alles mitnehmen und kaufen darf, was ihm gefällt. In dieser emotional hitzigen Gegebenheit ist eine sachli-

che Beeinflussung des Sprösslings nicht möglich. Erst nach Abklingen des Temperamentsausbruches kann mit dem Kind ruhig diskutiert werden. Spontan hilfreich ist es, wenn das tobende Kind durch kurzfristigen Ortswechsel aus der Situation entfernt wird. Die Experten bezeichnen diese Erziehungsmethode mit Auszeit (time-out), sie stellt eine modifizierte Neuauflage einer älteren Erziehungmaßnahme dar.

Ein häufig auftretendes familiäres Problem stellt die Geschwistereifersucht von Kindern mit sekundären Verhaltensauffälligkeiten dar. Die hier vorhandene Rivalität ist nur erschwert unter Kontrolle zu halten und verlangt von den Eltern große Diplomatie und soziale Geschicklichkeit um gegenzusteuern. Eine einfach zu organisierende Hilfsmaßnahme ist die Beachtung der Familienhierarchie, die älteren Kindern mehr Rechte bei gleichzeitiger Beachtung von mehr Pflichten zubilligt. Dazu gehören zum Beispiel gestaffelte Schlafensgehens- sowie Ausgehzeiten, unterschiedliche Taschengeldhöhe und Ähnliches.

Für manche Familien von LRRS-Kindern ist die Hausübungssituation ein tägliches Drama, weil diese Kinder mit allen Tricks versuchen, dem Lernen erst später zu begegnen. Wenn man sich allerdings darauf einlässt, könnte es sein, dass der Schüler erst spätabends mit der Hausübung beginnen will, die dann – wegen der Ermüdung – natürlich besonders fehlerhaft sein wird.

Ein wichtiges Erziehungsmittel der Eltern ist, dass sie sich von ihrem LRRS-Kind nicht gegeneinander ausspielen lassen. Dies passiert nur dann seltener, wenn der Erziehungsstil von Kindesmutter und Kindesvater in den wesentlichen Bereichen gleich ist. Bei einem sehr inhomogenen elterlichen Erziehungsstil lernt das Kind in zu geringem Ausmaß, sich an Grenzen zu halten – schulische Verhaltensauffälligkeiten sind meist die Folge. Im österreichischen Schulwesen wird davon ausgegangen, dass sich ein Schüler in gewisse Rahmenbedingungen ohne besondere Schwierigkeiten einfügt. Kinder, die eine gänzlich andere „häusliche" Kultur wahrnehmen, übertragen ihre diesbezüglichen Erfahrungen auch auf den Schulbereich und versuchen immer wieder, für sich die Schul- und Klassenregeln abzuändern.

Der Zappelphilipp und Legasthenie

„Ob der Philipp heute still wohl bei Tische sitzen will? Also sprach in ernstem Ton der Papa zu seinem Sohn ... Doch der Philipp hörte nicht, was der Vater zu ihm spricht. Er gaukelt und schaukelt, er trappelt und zappelt auf dem Stuhle hin und her. ..."

„Wenn der Hans zur Schule ging, stets sein Blick am Himmel hing. ..." (Hoffmann, Der Struwelpeter, Eßlinger).

Im deutschen Sprachraum werden 3 bis 10 Prozent der Kinder einer Alterspopulation als aufmerksamkeitsgestört und eventuell auch hyperaktiv-impulsiv bezeichnet. Im DSM-IV (1994) werden drei Subtypen spezifiziert: Der Mischtyp einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, der vorherrschend unaufmerksame Typ und der vorherrschend hyperaktiv-impulsive Typ. „Aufmerksamkeitsgestörte Kinder weisen in wesentlichen Bereichen Minderleistungen gegenüber unauffälligen Schülern auf: Sie schneiden im Intelligenztest schlechter ab, erhalten schlechtere Schulnoten, lernen schwerer lesen, haben eher Schwierigkeiten beim Rechnen sowie beim Lösen von komplexeren Problemen und erreichen zumeist auch schlechtere Lern- und Ausbildungsergebnisse." (Lauth, 1993, S. 3).

Das Selbstbild eines Schülers mit Aufmerksamkeitsstörungen ist unsicher, und die Umweltreaktionen verschlechtern das nicht sehr gut ausgeprägte Selbstwertgefühl zusätzlich. Als Folge gibt es ein eher negatives Selbstbild, das zum Ausgleich mit expansiven Verhaltensweisen zu übertünchen versucht wird. Dazu gehören betont offensives Verhalten, Aggressivität und großspuriges Auftreten. Außerdem zeigen sich starke Stimmungsschwankungen, eine niedrigere Frustrationstoleranz sowie Wutausbrüche, die aufgrund der reduzierten Impulskontrolle ganz plötzlich auftreten. Je länger die Aufmerksamkeitsstörung besteht, desto gravierender sind die Verhaltensauffälligkeiten. Als Folge könnte die soziale und schulische Entwicklung beeinträchtigt sein. Die Presseaussendung der 2. Europäischen Konferenz für Gesundheitsberufe und Pädagogen bezüglich AD/HD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) im Frühjahr 1998

(IPS, 1998) führt an, dass Kinder mit dieser Störung, die unbetreut bleiben, wesentlich häufiger starke Lernschwierigkeiten, Persönlichkeits- oder Verhaltensprobleme bekommen. Zwei Drittel der unbehandelten Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen besitzen diese Störung im Erwachsenenalter weiterhin und tragen ein höheres Risiko, weitere psychiatrische Erkrankungen zu entwickeln.

Nur bei ungefähr einem Drittel der vorhin erwähnten Kinder besteht neben der einen Störung noch eine Lese-/Rechtschreib-/Rechenschwäche. Allerdings leiden diese Schüler an besonders starken Problemen. Das tendenzielle Lern- und Leistungsverhalten eines legasthenen Kindes ähnelt dem eines Schülers mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten an sich. Wenn nun beide Störungen zusammenfallen, sind erwartungsgemäß die negativen Einflussfaktoren auf die Lernfähigkeit noch gravierender.

Deshalb ist eine sorgfältige und genaue Abklärung der Probleme mittels Anamnese, aktuellen Auffälligkeiten und Testdiagnostik unerlässlich, bevor eine gezielte Spezialbehandlung beginnt. Zusätzlich gegeben ist, dass die Ausprägungsformen der Schwierigkeiten bei jedem Kind etwas anders aussehen und Eltern und Nichtfachleute öfter sehr verunsichert sind, ob nun schon ein Problem vorliegt und welches es sein könnte. Es muss ausdrücklich darauf hingeweisen werden, dass eine Überbeunruhigung zu vermeiden ist, aber eine frühzeitige Diagnose und Behandlung absolut sinnvoll sind. Vorhandene Tatsachen zu verdrängen beruhigt zwar kurzfristig, aber im Bereich von aufeinander aufbauenden Reifungsprozessen ist frühe Förderung bedeutsamer als kurzfristige Beunruhigung durch eine wenig schmeichelnde Diagnose. Allerdings ist zu beachten, dass auf dem Gebiet von Spezialproblemen nur Fachleute wirklich profunde Auskunft geben können. Der für den normalen Klassenunterricht ausgebildete Lehrer kann im sonder-, heilpädagogischen oder psychologischen Bereich keine verbindlichen Auskünfte und Empfehlungen geben. Eltern und im Vorfeld von Spezialproblemen tätige Personen müssen sich für eine Differentialdiagnostik an einen diesbezüglichen Experten wenden. Sie können über die jeweiligen Berufsverbände oder den Landesschulrat sowie die Schulpsychologischen Dienste des jeweiligen Bundeslandes erfragt werden. Vor Selbstdiagnosen hinsichtlich der Symptomatik des eigenen Kindes mittels eines Buches, Artikels oder Nachbarschaftshinweises ist zu warnen. Es könnte damit für sinnvolle und hilfreiche Maßnahmen wichtige Zeit verstreichen.

Auch der verständliche Modus der Selbstberuhigung, dass „ohnehin keine Problem vorliege", ist ebenfalls ungünstig, weil auch damit wertvolle Behandlungszeit verstreichen könnte. Die stärker wirksamen Behandlungen müssen nämlich vor der Phase der letzten Hirnreifung, das ist in der Pubertät, stattgefunden haben.

Zusammenfassung

Das in diesem Kapitel dargestellte Hauptanliegen stellt die Notwendigkeit einer rechtzeitigen Diagnose und allenfalls gezielten Behandlung von LRRS und Aufmerksamkeitsstörung dar. Ein verkürzter Behandlungsansatz, der nur an den Verhaltensstörungen eines Kindes oder der Erziehungsberatung der Eltern ansetzt, ist nicht ausreichend, diese Störung wirksam zu behandeln. Denn solange eine Schwäche vorhanden ist, muss getrachtet werden, dass diese mittels eines Trainings nachreift. Im emotionalen Bereich ist zu bedenken, dass auch nach Abklingen des Reifungsproblems oder des Vorhandenseins einer konkreten Schwäche die entstandene psychische Verunsicherung in Form eines negativen Selbstwertgefühls oder/und einer negativen Lernhaltung ohne spezielle Berücksichtigung in der Betreuung weiterhin fortbestehen bleiben, mit allen Konsequenzen für den Lebenserfolg. Diese Fernwirkungen erstrecken sich möglicherweise nicht nur auf schulisches oder berufliches Lernen, sondern beeinträchtigen auch die persönlichen Lebens- und Karrierechancen. Deshalb ist es wichtig, zu wissen, dass betroffenen Kindern und Jugendlichen unbedingt geholfen werden soll, um die späteren Probleme zu verringern.

Literatur:

Adler, E.S.: Ist Legasthenie ein Gesellschaftsproblem? Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik, 17/4 (1992), S. 33-48

Adler, E.S.: Beeinträchtigung der Kommunikation durch Legasthenie. In: I. Frühwirth & F. Meixner (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Jugend und Volk, Wien 1994

Adler, E.S.: Legasthenie – ein Symptom der Überforderung in unserer Leistungsgesellschaft? In: Psychologie in Österreich, 5 (1994), S. 121-125

American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition, DSM-IV. American Psychiatric Association,Washington, 1994

Betz D. & H. Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen. Psychologie Verlags Union, München-Weinheim, 1984

Döpfner M. et al.: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. THOP. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1997

Hoffmann, H.: Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Der Struwelpeter. Frankfurter Originalausgabe. Eßlinger

International Psychology Services (IPS): The Second European Conference for Health and Education Professionals on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Cambridge. Hurstpoint, 1998

Lauth, G.W. & Schlottke, P.F.: Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Diagnostik und Therapie. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1993

MacCracken, M.: Charly, Eric, und das ABC des Herzens. Außenseiter im Klassenzimmer. Fischer, Frankfurt/Main, 1994

Reid, G.: Specific Learning Difficulties (Dyslexia). Moray House Publications, Glasgow, 1996

Schenk-Danzinger, L.: Legasthenie. Zerebralfunktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. Reinhardt, München, 1984

Michael Kalmar

Auditive Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess

1. Einleitung

Die Weltgesundheitsbehörde, aber auch die Orton Dyslexia Society of America (1994) und der Wissenschaftliche Beirat des Deutschen Bundesverbandes Legasthenie schließen in ihren Definitionen der Legasthenie eine Verursachung von Lese-Rechtschreib-Erwerbsschwierigkeiten durch methodisch inadäquaten Unterricht aus (vgl. DILLING et al. 1991, 274; EDA 1997, 6f.).

Dennoch werden in der angewandten Legasthenieforschung auch Behinderungen des Lernprozesses durch unangemessene Lehrmaßnahmen untersucht und Lösungsvorschläge erarbeitet. Die Notwendigkeit, lese-rechtschreib-rechen-schwachen (LRRS-) Kindern – neben einer kompetenten individuumzentrierten Betreuung – ein optimiertes Lernfeld im Klassenverband anzubieten, entspricht darüber hinaus der allgemeinen Forderung nach Prävention didaktogener Lernhemmungen. Schließlich belasten diese den Lernprozess **aller** SchülerInnen.

In diesem Beitrag soll das didaktische Konzept der Lautschulung und seine methodische Umsetzung vor dem Hintergrund der kognitiv-psychologischen Phasentheorie des Lesen- und Rechtschreiben-Lernens unter obigem Aspekt näher betrachtet werden.

2. Die Phasen des Lese-Rechtschreib-Erwerbs

In der neueren Literatur bestätigen die AutorInnen grosso modo die entwicklungspsychologischen Phasenmodelle der Achtzigerjahre, in denen der Erwerb des Lesens und des Schreibens als miteinander verwoben und sich gegenseitig stützend angesehen wird.

Die einzelnen Phasen werden durch die jeweiligen Strategien definiert, mittels derer sich die Kinder in ihnen der Norm-Schriftsprache annähern. Diese Stufen können sich ineinander verschieben, d.h. ein Kind vermag u. U. zu einem bestimmten Zeitpunkt verschiedene dieser Strategien benutzen, aber auch eine bestimmte Strategie in seiner Entwicklung überhaupt nicht verwenden: " Faktisch haben wir es viel häufiger mit Überlappungen und Verschiebungen zu tun. Die Übergänge sind fließend" (GÜNTHER 1986, 43).

Aufbauend auf FRITH 1985 beschreibt GÜNTHER (1986, 1989a) eine präliteral-symbolische Stufe, ein logographemisches Stadium, eine darauf aufbauende alphabetische und – sodann folgend – eine orthographische Phase (bzw. eine in der jeweiligen Phase dominierende Strategie) des Erwerbs der Schriftsprache.

Kinder, die sich mit der alphabetischen Strategie der deutschen Schriftsprache annähern, nehmen an, dass die deutsche Sprache nach dem Prinzip der vollständigen Phonemographie verschriftet wird:

In einer solchen idealen Alphabetschrift wird jeder/s Laut/Phonem alleine und eindeutig durch ein bestimmtes Graphem, das durch einen (ein) oder mehrere Buchstaben (Zeichen) gebildet wird, dargestellt. Umgekehrt ist jedem Graphem ein bestimmter/s Laut/Phonem alleine zugeordnet (vgl. KALMAR 1998, 27).[1]

Die reale komplexe Phonem-Graphem-Struktur der deutschen Sprache erfordert allerdings, dass die Phase der alleinigen Verwendung der alphabetischen Verfahrensweise Übergangscharakter hat. Diese einseitig auditiv orientierte Strategie erweist sich für das Kind zur Bewältigung der realen Konversionsregeln der deutschen Sprache als unzureichend. Durch diese Herausforderung ist eine Erweiterung des kindlichen Strategieinventars um eine orthographische, auch visuell gestützte Strategie zu beobachten, die einen wichtigen Schritt zum/r kompetenten LeserIn/RechtschreiberIn hin bedeutet.[2]

3. Kurzer Abriss der Phonem-Graphem-Konversionsregeln der deutschen Sprache

Wie bei den meisten silbischen und alphabetischen Schriftsprachsystemen stimmt die deutsche Schriftsprache durch die komplexen Korrespondenzregeln nur zum Teil mit der sprechsprachlichen Performanz überein[3]: Das Alphabet der deutschen Sprache umfasst 26 Buchstaben. Zusätzlich stehen zur graphischen Repräsentation <sch, ck, ch, ä, ü, ö, ei, eu, au, äu und ß> zur Verfügung, insgesamt – ohne Großbuchstaben, Doppelkonsonanten und Dehnungen durch Vokalverdoppelung und stummes h – also 37 Grapheme. Diesen stehen nach SIEBS (1969, 30ff.) 36, nach BECKER/SOVAK (1975, 82) 40 und nach dem AUSSPRACHE-DUDEN (1990, 30, 36) 50 Phoneme gegenüber. Deren Realisierungen, die Laute (Phone), treten in weitaus höherer Anzahl auf (Allophone).

Bereits einfachere Korrespondenzregeln des Deutschen sind nicht eindeutig und/oder reversiv eindeutig (s. Abbildung 1).

Laut <>	Phonem <>	Graphem <>	Zeichen (Graph)
[l]	/l/	<l, ll>	l
[s]	/s/	<s, ss, ß>	s, ß
[t]	/t;d/	<t, tt, dt>	t. d

Abb. 1: Einfachere Laut-Phonem-Graphem-Buchstaben-Beziehungen der deutschen Sprache (unter Ausschluss der Großbuchstaben)

Eine weiter gehende Betrachtung der Zeichen <s, c, h> belegt die Existenz von Repräsentanzregeln komplizierterer Art. Aus diesen drei Graphen sind 5 Grapheme, nämlich <s, c, h, ch und sch>, und zusätzlich die Graphemkombination <chs> zusammenstellbar. Diese wiederum korrespondieren in der deutschen Sprache mit 9 bzw. 10 Phonemen (s. KALMAR 1998, 28f.).

4. Der Lehrplan 1986 und seine Umsetzung im auditiven Bereich

Der Paradigmenwechsel in den damaligen methodisch-didaktischen Konzepten zum Lese-Rechtschreib-Lernprozess[4] führte 1986 zur tief greifenden Reform des Deutsch-Lehrplans der Volksschule (BGBl. 441/1986).

Dem Lesen (und damit sinngemäß auch der Rechtschreibung) zu Grunde liegenden kognitiven Einzelleistungen („Grundleistungen") wird nun besonderes Augenmerk gewidmet (vgl. DOBART et al. 19968, 234).

Bei der daraufhin notwendig gewordenen Umstrukturierung der Materialien fand die Förderung auditiver Fähigkeiten neben der Schulung anderer basaler Leistungen einen prominenten Platz.

In den Arbeitsmitteln finden sich vornehmlich auditive Diskriminierungs- und Lokalisierungsaufgaben, die zumeist am Beginn einer Graphem-Erwerbseinheit (in den Fibeln) oder isoliert (wie etwa in den LegasthenikerInnentrainings- und Fördermaterialien) angeboten werden.[5]

Im Bereich Rechtschreiben nennt die neue Verordnung drei „Lösungshilfen beim Rechtschreibenlernen„:

„ – akusto-sprechmotorisch – Deutlich artikulierendes Sprechen **in schriftnaher Überlautung** (Hervorhebung durch den Autor) als gelegentlich mögliche Hilfe zum richtigen Schreiben erkennen können

- visuell-schreibmotorisch – ... normgerechte Schreibungen einprägen
- Hilfen für das Rechtschreiben – ... um Auskunft bitten ... .Wörterbuch ... verwenden" (DOBART et al., 243)

5. Sprachwissenschaftliche und kognitiv-psychologische Bemerkungen zum Lehrplan und zu seiner Umsetzung

Die erste im Lehrplan angeführte Rechtschreibstrategie – wenn auch „als gelegentlich mögliche Hilfe" charakterisiert – ist nur in Bezug auf die Lautqualität (zum Beispiel zur Unterscheidung von [b, p] gegen [d, t] oder [g, k]) sinnvoll verwendbar. Sie ist ungeeignet zur Verschriftung von Phonemen mit Lenis/Fortis-oppositionen (etwa [b, d, g] gegen [p, t, k]) und zur eindeutigen Konversion langer/kurzer und offener/geschlossener Vokale. Auch aus anderen, grundsätzlichen Erwägungen ist diese Lösungshilfe abzulehnen bzw. nur unter genau definierten Bedingungen individuell bei einzelnen Kindern als Übergangsstrategie in der alphabetischen Phase zuzulassen:

1) Im Vokalbereich führt die künstliche Aufrechterhaltung der diachronisch schwindenden Distinktivität langer/kurzer Vokal als Rechtschreib-Strategie zu schwer aus dem Lexikon zu löschenden Fehlschreibungen (<wier, Schühler, (er) kahm>) und zur Unsicherheit bei der Anwendung der ss/ß–Regeln.[6]
2) Sie negiert das Faktum, dass phylo- und ontogenetisch die Sprechsprache vor der Schriftsprache entstand und realisiert wird.[7]
3) Sie sanktioniert formal eine oft zu beobachtende „Kunstsprache", die phonotaktische Besonderheiten wie die Auslautverhärtung oder die vokalischen Varianten des Phonems /r/ – da „orthographisch" – phonetisch falsch realisiert.[8]

Als semantisches Manko des Lehrplanes 1986 ist weiterhin eine uneinheitliche und irreführende Verwendung der Begriffe „optisch/visuell" und „akustisch" anzumerken („Wörter auch akustisch, sprechmotorisch und optisch durchgliedern und visuell und schreibmotorisch gut einüben" [DOBART et al., 242]).[9]

Aus kognitiv-psychologischer Sicht nimmt der Lehrplan darauf Rücksicht, dass Kinder ihre Schullaufbahn mit im unterschiedlichen Maß entwickelten basalen Leistungen beginnen. Diese sind (mit)bestimmend dafür, ob die Schriftsprache (mit

welcher Strategie) problemlos, stockend oder unter großer Anstrengung erworben wird. Die Anerkennung dieser Heterogenität und der Auftrag zur individuumzentrierten Förderung ist deutlich aus dem Stellenwert zu erkennen, welcher der Schulung der Grundleistungen als Voraussetzung des Lesenlernens (und damit des Orthographieerwerbs) zugeschrieben wird.

Betrachtet man allerdings die innere Struktur der Fibeln, mittels derer im überwiegenden Ausmaß der Lese-Rechtschreib-Erwerb „abgehandelt" wird, – aber auch die von alternativen Formen wie etwa Offenes Lernen, von Montessori beeinflusste Methoden oder Buchstabentage – müsste man zum Schluss kommen, dass **alle** Kinder am Beginn in ihrer Schullaufbahn mitten in der alphabetischen Phase stehen und die für diese entwicklungshierarchisch als Voraussetzung notwendige phonologische Analyse bereits beherrschen.

6. Die acht auditiven Fallen

Die materielle Basis der vorliegenden Untersuchung über die Qualität der auditiven Aufgabenstellungen bilden die verbreiteten, vornehmlich approbierten Fibeln, aber auch zum Teil nichtapprobierte Förder- und Übungsmaterialien und Legastheniker-trainingsmittel.

Die Ausführungen beschränken sich vorerst auf die Aufdekkung sprachsystem-immanenter Widersprüchlichkeiten in den (Nach)Reifungsangeboten für auditive Teilleistungen. Diese entsprechen phonotaktisch bedingten Besonderheiten der deutschen Sprechsprache, deren Regeln zur Konversion in das Schriftsprachsystem von einzelnen AutorInnen und Mitgliedern der Gutachterkommissionen des Unterrichtsministeriums nur im geringen Maß bekannt sein dürften.

Vorgreifend kann dem aktuellen Lautschulungsangebot der Charakter einer potenziellen Lernbeeinträchtigung zugesprochen werden: Generell kennzeichnend ist eine sprachwissenschaftlich ungenügende Auswahl des Wortmaterials. Gleichartige Übungen sind daher mit identer auditiver Strategie das eine Mal richtig und ein anderes Mal falsch lösbar. Dieses Dilemma ist geeignet, Verunsicherung, Verwirrung und Abwehrreaktionen zu verursachen, die didaktisch und motivatorisch wohl unerwünscht sind.

Im Untersuchungskorpus finden sich vornehmlich (ihrer tatsächlichen Frequenz in den Materialien entsprechend) Diskriminierungs- und Lokalisierungsaufgaben, die zur Förderung der auditiven Wahrnehmung am Beginn einer Buchstaben-Erwerbseinheit (in den Fibeln zumeist neben visuellen Übungen) oder isoliert (wie etwa in den Trainings- und Fördermaterialien) angeboten werden. Die innere Struktur beider Aufgabenstellungen setzt allerdings zwingend das Beherrschen der Wortsegmentierung voraus. Die Eventualität, dass die Teilleistung der phonologischen Analyse bei einzelnen Schulanfänger/inne/n noch nicht ausgereift ist und daher der Übertritt von der logographemischen in die alphabetische Phase noch nicht möglich ist, wird nirgends berücksichtigt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in acht Abschnitten dargestellt. Die angeführten Belege sind relativ willkürlich prototypisch aus der Gesamtheit der Materialien ausgewählt. Aus Platzgründen kann nur jeweils eine Illustration der jeweiligen auditiven Falle präsentiert werden (weitere Beispiele s. KALMAR 1998, 32ff.).[10]

6.1. Die Auslautverhärtung

Unter dem Begriff „Auslautverhärtung" werden jene phonologischen Prozesse der Sprechsprache subsummiert, die den Stimmhaftigkeitsverlust der stimmhaften Plosive [b, d, g] am Wortende bzw. vor einer Wortfuge und deren phonetische Realisierung als [p, t, k] beschreiben.[11]

Ein Teil des vorgefundenen lexikalischen Materials für auditive Aufgaben bei [b, d, g] kann nur dann „richtig" gelöst werden, wenn die SchülerInnen nicht auf das Gehörte eingehen. Mit der geforderten auditiven Strategie erzielen sie ein falsches Ergebnis (bei etwa [b] <Bub, Korb, grob> usw., für [d] <Hund, Rad, Mond> etc., für [g] <Burg, Berg, Zwerg> usw.)[12]

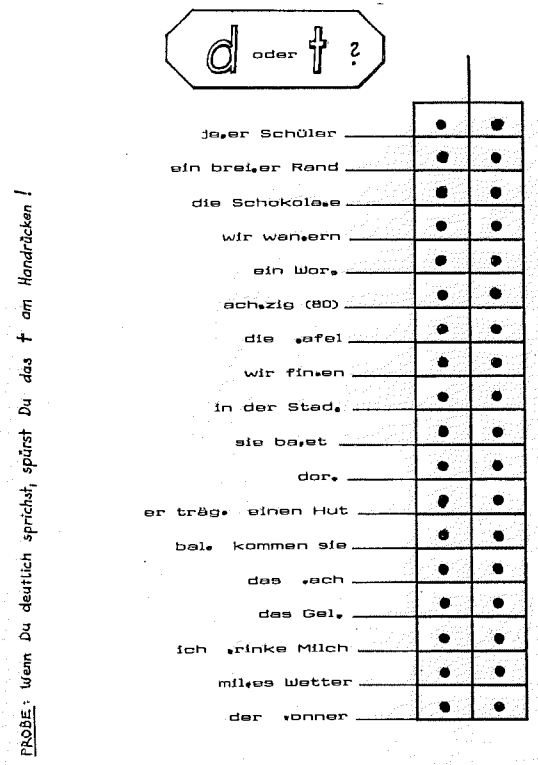


Abb. 2: Auszug aus einer Differenzierungsübung für [d, t]. Die Anweisung lautet: „Probe: Wenn du deutlich sprichst, spürst du das t am Handrücken!"

In einer Fibel werden den auditiven Lokalisationsübungen für den Laut [d] ein (auditiv) falsch gelöstes Beispiel als Lösungsanleitung vorangestellt ([h nt]).

6.2. Konsonantische und vokalische Varianten der /r/-Realisation

Die Ignoranz vieler AutorInnen gegenüber den phonotaktischen und phonemographischen Regeln, nach denen das Phonem /r/ und das Graphem <r> entweder durch das konsonantische [r] oder durch die beiden vokalischen Varianten – das silbische und

das unsilbische a-Schwa, sprechsprachlich realisiert werden, führt zu Übungen, in denen verlangt wird, den Laut [r] etwa bei <Vater, Pferd, Paar, Uhr, Ohr, Tor, Bär, Tür, Indianer, Schmetterling> positiv zu diskriminieren oder zu lokalisieren.[13]

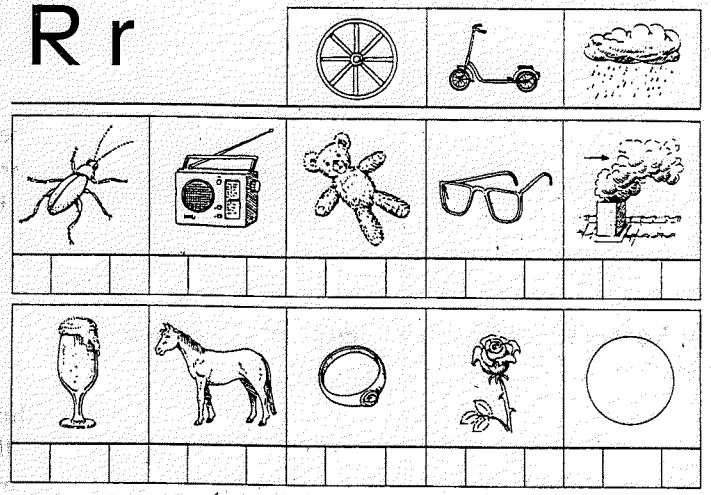


Abb. 3: LehrerInnenanweisung: „Stellung des r-Lautes im Wort bestimmen"

Nach den Angaben des Aussprachewörterbuch (DUDEN, Band 6, 1990, 34, 45ff.) lassen sich folgende Realisierungsregeln des /r/ formulieren:

- Das Phonem /r/ wird artikuliert als Laut [r, R] vor Vokalen, nach kurzen Vokalen am Wortende <irr> oder vor Konsonanten <irrte> (zu den Ausnahmen <er-> und <-er-> in Präfixen und <-er> am Wortende siehe unten).
- /r/ wird durch einen unsilbischen vokalischen r-Laut nach langen Vokalen am Wortende oder vor Konsonanten (<Bier, Bart>) und in den Präfixen <er-, ver-, zer-> und in <herbei, hernach, hernieder, hervor, herzu> realisiert.
- In der Phonemfolge /e-Schwa + r/ am Wortende (<besser>) und vor Konsonanten (<verbessert>) wird /r/ durch den silbischen vokalischen r-Laut realisiert. Vor einem Vokal wird diese Kombination allerdings als e-Schwa + r (<bessere>) gesprochen.[14]

Auditive Übungsreihen in diesem Bereich, die ohne Beachtung der entsprechenden Phonem-Graphemkorrespondenzen konzipiert wurden, können einerseits zu Verschriftungen wie <Vata, Peta, Opa (statt Oper), Pfeat, Gatn> führen. Diese sind ein Hinweis darauf, dass das Kind allein phonetisch schreibt und die orthographische Phase bzw. Strategie noch nicht erreicht bzw. erworben hat. Andererseits lassen Konversionen wie <Heimert, Sofer, Oper (statt Opa) etc.> hingegen mutmaßen, dass im kindlichen Lexikon auf Grund einer nicht überwundenen Übergeneralisierung der vokalischen R-Variantenregel noch keine abschließende korrekte Speicherung erfolgt ist bzw. eine Fehlengrammierung vorliegen könnte.

6.3. Konsonantenhäufungen nach voranstehenden stimmhaften Verschlusslauten

Beispiele für diese auditive Falle finden sich in Aufgabenstellungen für die drei stimmhaften Plosive (etwa <Blatt, Blume, Brille, Obst etc.> für [b], <Drache, Dreirad, drehen u. a.> für [d] und <Glocke, glauben, Glück, groß usw.> für [g]).

Wie bei der Auslautverhärtung (Unterkapitel 6.1) versagen auch hier die Handlungshilfen der vorherrschenden didaktischen Konzepte zur Unterscheidung stimmhafter versus stimmloser Verschlusslaute in der Pilotsprache für die Verschriftung (Erfühlen der Stimmlippenvibration durch Abtasten des Kehlkopfes, Bestimmen der Stärke des Luftstroms bei der Öffnung des Verschlusses etwa durch einen Watteknäuel).

Die verstärkte Behauchung[15] des Plosivs in der ersten Position eines Konsonantenclusters führt dazu, dass diese Lauteigenschaft, die den SchülerInnen als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zwischen „weichen" (b, d, g) und „harten" (p, t, k) Plosiven nahe gebracht wird, irrelevant für die Entscheidung wird, ob nun <p, t, k> oder <b, d, g> geschrieben wird.[16]

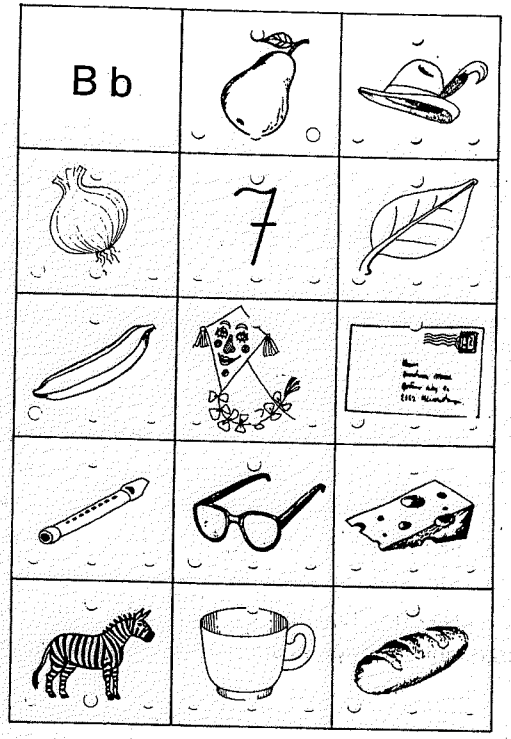


Abb. 4: Kombinierte Übung aus einer Lautwahrnehmungsschulung. Bei fünf Wörtern mit <B, b> (von insgesamt neun) versagt die o. a. Luftstromkontrolle.

6.4. Vokale – eine ungeahnte Vielfalt

Die Vokalgruppen des Deutschen sind durch ein ungleichmäßiges Laut/Phonem – Buchstaben-Verhältnis gekennzeichnet. Die Konversionsregeln sind zum Großteil nicht umkehrbar und überschneiden sich des Weiteren häufig.

An Hand der neben den Diphtongen wohl fehleranfälligsten Vokalgruppe „E" soll diese Komplexität näher beschrieben werden. „Es stehen sich zwar mit <e, ee, eh, ä, äh> und [e:, e,] sowie dem kurzen offenen e-Laut, dem langen offenen e-Laut, dem e-Schwa und dem Null-Laut fast eine gleiche Anzahl von Graphemen und Lauten gegenüber, aber ... :

... Vom Laut zum Graphem können [e:] als <e, ee, eh> (d*e*m, Id*ee*, g*eh*e); [e] als <e> (j*e*doch); der lange offene e-Laut als <e, ä, äh> (Dess*e*rt, M*ä*dchen, n*äh*en); der kurze offene e-Laut als <e, ä> (v*e*r-, G*ä*ste), das e-Schwa als <e> (Nam*e*n) und der Null-Laut als <e> (Mant*e*l) verschriftet werden.

... Vom Graphem zum Laut, können <e> als [e, e:,] und als kurzer offener e-Laut, langer offener e-Laut, e-Schwa, Null-Laut (*E*lefant, b*e*te, Dess*e*rt, H*e*xe; kau(*e*)n), <ä> als langer und kurzer offener e-Laut (Gl*ä*ser, G*ä*ste); <eh> als [e:] (g*eh*en); <äh> als langer offener e-Laut (du z*äh*lst) und <ee> als [e:] (S*ee*) artikuliert werden (KALMAR 1998, 36f.).[17]

Auditive Übungen zur Vokalkonversion der Vokale gehen in den meisten Materialien von der quasi-phonetischen Vorgabe des entsprechenden geschlossenen langen Vokal aus. In den Bildern und Arbeitsvorgaben werden jedoch auch die Kennzeichnung derjeniger Laute als „richtige" Lösung verlangt, die zwar derselben Vokalgruppe angehören, aber durch ein eigenes Phonem charakterisiert sind, dessen lautliche Realisierung nicht dem vorgegebenen langen geschlossenen Vokal entspricht.

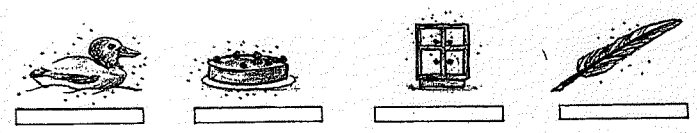


Abb. 5: Lokalisationsübung im Vokalbereich. Von den sechs Buchstaben <e> der vier Wörter wird nur einer als das vorgegebene [e:] artikuliert .

In einer verbreiteten Fibel findet sich das gravierendste Beispiel für eine Verwirrung verursachende Lautschulung: Der Laut [e:], der „akustisch" ausgegliedert werden soll, kommt in den gegebenen Arbeitswörtern gar nicht vor!

6.5. Das E-Schwa vor Endlauten [l, m, n]

Ein weitere Komplikation innerhalb der Vokalgruppe „E" bildet das <e> vor [l, m, n] am Wortende. Die Regeln, ob der Graph <e> sprechsprachlich als e -Schwa realisiert wird oder ob der darauf folgende Konsonant seinen nichtsilbischen Charakter verliert, verbrauchen im AUSSPRACHE-DUDEN zweieinhalb Seiten (1990, 32ff.).

Bei einem Großteil dieser Wörtern wird <e> vor <l, m, n> als Null-Laut konvertiert (etwa bei Semmel, Esel, Haken, großen usw.). Die traditionelle Lautschulung reagiert hier darauf mit einer der Schriftsprache angenäherten, verlangsamten Artikulation eines sowohl in Standard- und Umgangssprache eben nicht vorhandenen e-Lautes (zur Problematik der Anwendung einer Kunstsprache im Lese-Rechtschreib-Lernprozess s. o.).

```
Vater sieht fern.
Der Vater kommt nach Hause. Er hängt seinen Hut
und Mantel auf und setzt sich vor den Fernseher.
Er schaut sich ein Fußballmatch an. Aber da kommen
Susi und Thomas herein und stören den Vater. Sie
fragen, ob sie das Kasperltheater anschauen
dürfen. Der Vater ist einverstanden und sie
schauen sich gemeinsam das Kasperltheater an. Der
Vater hält Thomas am Arm. Jetzt sind alle
zufrieden.
```

Abb. 6: Lokalisierungsübung für [e, e:]. „Das Kind soll jedesmal, wenn es ein „E" hört, klopfen." In 10 gekennzeichneten Wörtern ist gar kein Laut der Gruppe „E" zu hören. Drei Wörter mit Vokalen dieser Lautgruppe sind nicht gekennzeichnet. Vgl. auch Unterabschnitt 6.4

6.6. Mehrdeutige Laut/Phonem-Graphem-Beziehungen

Am Beispiel der Graphemerarbeitung <V, v> über eine auditive Diskriminationsübung für [f] in einer sehr ambitioniert konzipierten Fibel sollen mögliche Folgen der zu geringen Beachtung der Bedeutsamkeit mehrdeutiger Konversionsregeln im Lese-Rechtschreib-Erwerbsprozess illustriert werden (Der Laut [f] wird orthographisch doppelt durch <f> und <v> repräsentiert):

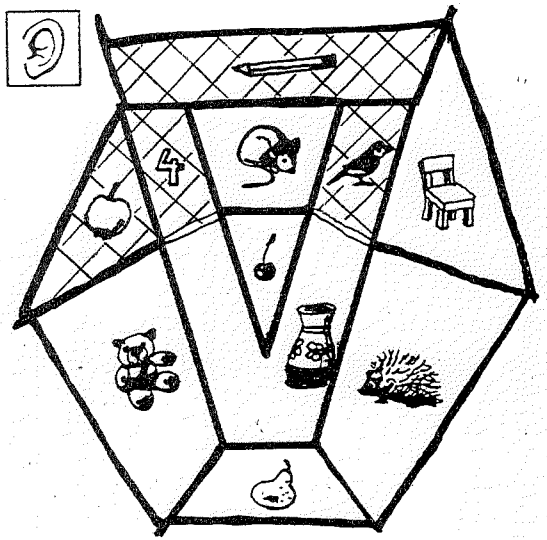


Abb. 7: Ergebnis der Erarbeitung des <V, v> über die auditive Diskriminierung des [f] bei genauer Befolgung der Anweisung : "... alle Bilder benennen, nur diejenigen anmalen, in denen der Laut zu hören ist. Die Gestalt des neuen Lautzeichens wird sichtbar."

Die fünf verschiedenen Verschriftungsmöglichkeiten der Lautkombination [ks] bei <Keks, Fuchs, Klecks, Hexe, flugs> sind ein weiteres Beispiel für mehrdeutige Konversionsalternativen; diesmal vom Laut zum Graphem hin.

6.7. Die Konversion der Buchstaben <H, h> im Deutschen

Sieht man von den beiden Ausnahmegruppen, den vier Substantiven mit <h> im Wortinneren (Ahorn, Oheim, Schuhu und Uhu) und den Ausrufewörter mit <h> zwischen Vokalen (aha, juhe etc.) ab, werden die Grapheme <H, h> nur im Anlaut eines (Teil)Wortes durch den Reibelaut [h] konvertiert. Ansonsten wird [h] in deutschen Wörtern nicht realisiert. Ausnahmen sind eingedeutschte Fremdwörter: Etwa bei Mahagoni oder Vehikel wird [h] im Inlaut artikuliert.

Das Übungsmaterial in den meisten Materialien ist zumeist auf Wörter mit [h] im Anlaut beschränkt; völlig korrekt wird auch „Uhu" angeboten. Ausnahmen bilden eine zwar vergriffene, aber zumindest in Wiener Volksschulen weit verbreitete Kopiervorlage zur Lautschulung (laut persönlicher Mitteilung wurde sie in kopierter Form in Lehrveranstaltungen einer Wiener Pädagogischen Akademie verteilt; sie wird auch in der Fortbildungsveranstaltung zum Wochenplan der 1. Klasse eines großen Pädagogischen Instituts angeboten) und Arbeitsblätter zur Lautschulung aus einer Landeshauptstadt. Diese Werke verstoßen bei den auditiven Übungen für [h], aber auch bei vielen anderen Lauten massiv gegen die Regeln der deutschen Aussprachelehre.

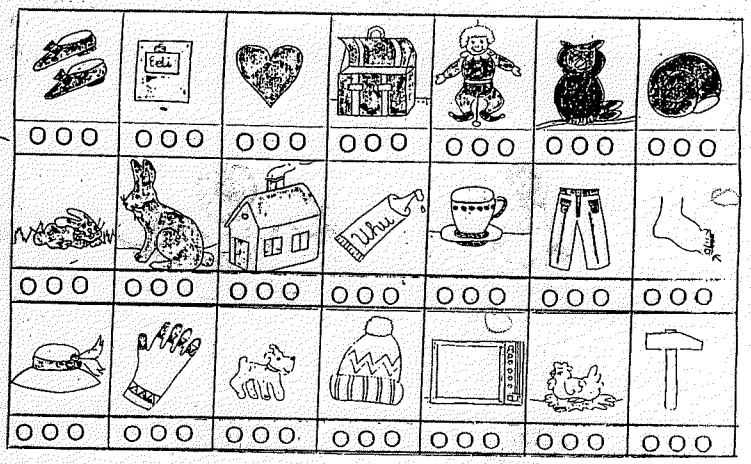


Abb. 8: Kopiervorlage zur Lokalisation des Lautes [h]. In vier Wörtern ist kein [h] zu hören.

6.8. Vom Abteilen zur Sprechsilbe – oder doch umgekehrt?

Der novellierte Bereich „Rechtschreiben" des Lehrplans der Grundstufe I sieht unter dem Titel „einige grundlegende Kenntnisse der ... Trennung" neben dem Trennen einfacher Komposita in ihre Teilwörter **ausschließlich** die Trennung nach Sprechsilben vor (vgl. Rechtschreib-Lehrplan-Novelle 1998, 154).

Auch anbetrachts systemwidriger und nicht einsichtiger Trennungsregeln[18] sollten daher in der Grundstufe I die die Sprechsprache konstituierenden Silben und -grenzen (und deren korrekte Bestimmung) keinesfalls durch eine Kunstsprache relativiert werden.

Werden diese Einschränkungen beachtet, kann auch das Abteilen am Zeilenende durch den Lautschulungsbereich „Silben(grenzen)bestimmung" durchaus sinnvoll gestützt werden.

Abteilungsfehlern werden im Fehlerkontinuum rechtschreibschwacher Kinder zwar eine untergeordnete Bedeutung eingeräumt. Dennoch scheint eine Silbengrenzenschulung insbesondere im Vorfeld des Lese-Rechtschreib-Lernprozesses nicht nur zur Vorbereitung der Grundregeln der Worttrennung geeignet, sie kann auch als erster Schritt eines phonologischen Analyse-Trainingsprogramms eingesetzt werden (s. KALMAR 1999, in Vorb., anders hierarchisch strukturiert s. SPRINGER/WUCHER 1998, 63f.).

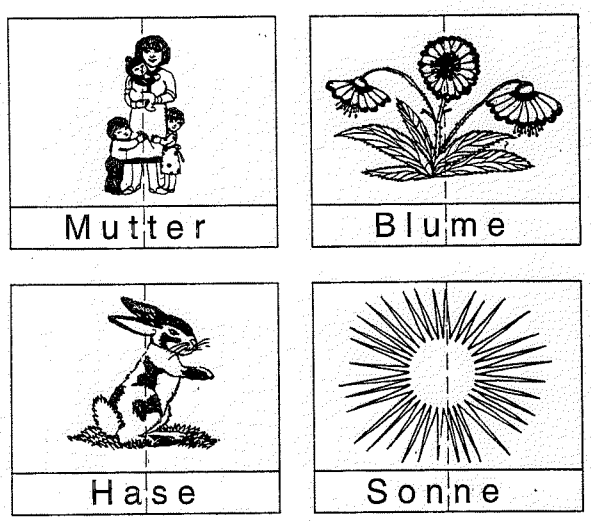


Abb. 9: Lernziel (Titel): „Wörter in Silben zerlegen" (Ausschnitt). Metasprachliches Wissen über Silbengrenzen wird durch die Vermengung sprechsprachlicher und orthographischer Regeln in Frage gestellt.

7. Diskussion

Eine strukturelle Zusammenschau der acht auditiven Fallen zeigt eine verblüffende Übereinstimmung mit den häufigsten Fehlern (nicht nur) lese-rechtschreib-schwacher Kinder, sofern jene Fehlerkategorien ausgeblendet werden, die sich direkt auf nicht voll ausgereifte Teilleistungen – wie etwa Raumorientierung oder Serialität – oder andere Ursachen zurückführen lassen.

Die Dominanz und Persistenz dieser Konversionsfehler über die gesamte Schulzeit hinweg (und darüber hinaus)[19] ist um so mehr erstaunlich, als gerade die Phonem-Graphem-Beziehungen im Mittelpunkt der Lese- und besonders der Rechtschreibdidaktik stehen.

Werden nun LRSS-Kinder darüber hinaus mit speziellen Fördermaterialien konfrontiert, kann es passieren, dass ihnen ein Arbeitsblatt zur Bearbeitung vorgelegt wird, welches bei 25 Einzelaufgaben acht phonologische Fehler enthält, die auf drei auditiven Fallen basieren (s. Abbild. 10).

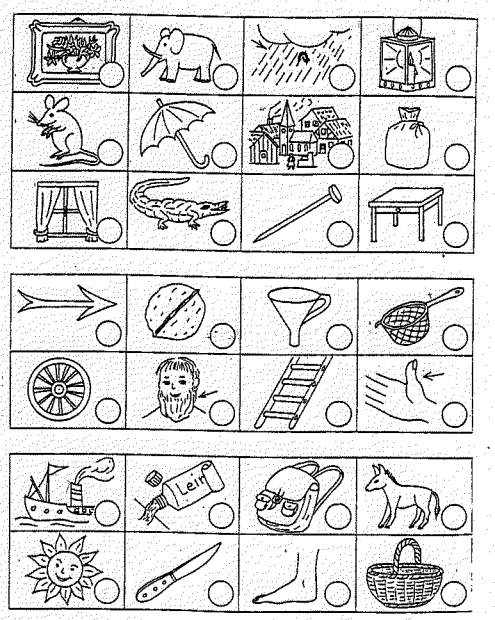


Abb. 10: Anweisung: „Suche zum ersten Wort dasjenige, das mit dem Endlaut des ersten beginnt...." (Bil [t] / [d] ors ... Anm. des Autors)

Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht mehr die Frage, ob ein Konnex zwischen der dominierenden Fehlerkategorie und den oft falsch gestellten auditiven Aufgaben zufällig sei.

Entschieden werden muss allerdings (von wem auch immer), ob das heute vorherrschende Konzept der Lautschulung alleine deswegen als potenzielle Lernbeeinträchtigung einzustufen ist, weil das Wortmaterial der jeweiligen Übungen in fast allen Werken frei von jedem sprachwissenschaftlichen Wissen ausgewählt wurde.[20, 21]

Andererseits sollte überlegt werden, ob von den VerfasserInnen der gängigen Materialien die Forderung des Lehrplans nach Schulung basaler (auditiver) Leistung als **Voraussetzung** für den Lese-Rechtschreib-Lernprozess nicht missverstanden wird: Die Lehrplanbestimmungen können auch durchaus stimmig dahingehend interpretiert werden, dass die Techniken der auditiven Strategie bereits vor der ersten Konfrontation mit Laut-Graphem-Erwerbseinheiten zu vervollkommnen seien. Ihre Beherrschung/Ausreifung ist ja Voraussetzung für erste kindliche Hypothesen über die Beziehungen zwischen Lauten und Graphen. Werden die basalen auditiven Fähigkeiten Figur-Grund-Differenzierung, Analyse, Diskriminierung, Differenzierung und Lokalisierung einmal beherrscht, kann auf eine weitere Schulung am Beginn des Erlernens jedes neuen Graphems – wie bei den gängigen Konzepten üblich – verzichtet werden.

8. Zusammenfassung und Ausblick

SchulanfängerInnen beginnen ihre schulische Laufbahnen mit unterschiedlichen Lern-Vorerfahrungen. Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb umfassen nach SPRINGER/WUCHER 1998 u. a. die Beherrschung metasprachlicher Leistungen wie Phonembewusstsein, reicher Wortschatz und schneller Wortabruf (57f.). Diese sind Grundleistungen im Sinne des Lehrplans, die bei manchen Kindern bei Schuleintritt nicht ausgereift sind.

Es gilt also vorerst sicherzustellen, dass die sprechsprachlichen Voraussetzungen für den Lese-Rechtschreib-Prozess gegeben sind. Erst mit dem vollzogenen Erwerb des phonologischen

Bewusstseins kann ein Kind den Entwicklungsschritt von der visuell orientierten logographemischen zur auditiv bestimmten alphabetischen Phase erfolgreich durchführen.

Die Arbeit an den Laut-Graphem-Beziehungen ist daher zeitlich **nach** dem erfolgreichen Abschluss der Lautschulung anzusetzen. Dies scheint durch den Lehrplan durchaus gedeckt. In einem individualisierten Unterricht, der auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen – und damit Lernbedürfnisse – der einzelnen SchülerInnen eingeht (und von diesen auch individuell ausgeht!), ist so der Einstieg in die Graphem-Erarbeitung für jedes Kind zu dem ihm individuell gerechten Zeitpunkt möglich. Dieses Konzept gibt auch Raum für die manchmal notwendige Förderung anderer nicht voll ausgereifter Teilleistungen (etwa Raumorientierung oder Serialität).

Die praktische Umsetzung dieser Überlegungen ist im Rahmen des durch die rezenten Schulgesetz-Novellen erweiterten methodisch-didaktischen Varianteninventars denkbar.[22]

Auf die innere Struktur einer vorschriftsprachlichen, hierarchisch konzipierten und linguistisch orientierten phonologischen Schulung kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden (Näheres s. KALMAR 1999).

Aufgabenstellungen mit auditiven Fallen, deren korrekte Lösung „erwachsene" Orthographiekenntnisse voraussetzen, sind nur für wenige „begabte", weit entwickelte Schulanfänger mit sehr guten Lernvoraussetzungen leicht lösbar. Andere Kinder werden dadurch überfordert; die Widersprüchlichkeiten zwischen den visuellen und auditiven Eindrücken verunsichern – mit allen möglichen bekannten negativen Folgen. Gerade diese SchülerInnen dürfen erst am Ende der alphabetischen Phase – wenn die orthographische Strategie in die Zone der nächsten Entwicklung (nach Wygotski) tritt – mit den komplexeren Graphem-Phonem-Beziehungen konfrontiert werden.

Bei den gar nicht so wenigen Kindern, die bei ihrem Schulstart gerade logographemische Techniken der Schriftsprach-Bewältigung beherrschen, ist die Vervollkommnung des für den Erwerb der alphabetische Strategie notwendigen phonemischen Bewusstseins eine conditio sine qua non.

Auditiven Fallen sollte daher die große Mehrheit der SchulanfängerInnen auf ihrem Weg zur Schriftbewältigung nicht ausgesetzt sein.

Anmerkungen

1 Implizites Kennzeichen einer solchen idealen Alphabetschrift ist die Lauttreue, die den Erwerb der Rechtschreibung über das Hören erlaubt. Eine orthographische Phase ist daher nicht mehr notwendig: Wenn die Kinder das Gehörte niederschreiben, schreiben sie (orthographisch) korrekt. Die LehrerInnenanweisung, „Hör genau hin (bzw. sprich dir das Wort genau vor), dann weißt du, wie du (es) richtig schreibst!", wäre daher – aber nur unter diesen Voraussetzungen! – sinnvoll.

2 Eine präzise Zusammenfassung der heutigen Erkenntnisse über die präliteral-symbolische und die visuell orientierte logographemische Phase ist bei SPRINGER/WUCHER (1998, 52) zu finden.

3 In einer fiktiven Übereinstimmungsskala wären die slawischen Sprachen in ihrer Lauttreue am positiven Ende einzuordnen. Englisch kennt kaum eindeutige Relationen zwischen Laut- und Schriftsprache. Die deutsche Sprache ist etwa in der Mitte einer solchen Reihe zu positionieren.

4 Dieser war auch stark von den kognitivistischen Teilleistungskonzepten der späten Siebziger- und frühen Achtzigerjahre beeinflusst.

5 Diskriminierungsübungen sind Aufgaben, in deren Rahmen vom Kind angegeben werden muss, ob ein vorgegebener Laut im Wort zu hören ist oder nicht. In den Lokalisationsübungen wird gefordert zu bestimmen, an welcher Stelle des Wortes ein bestimmter Laut zu hören ist. Letztere sind hierarchisch übergeordnet, da das Kind neben der Diskriminierungsanforderung auch intermodale [u. a. zeitlich früher ist gleich örtlich vorne links] und serielle Teilleistungen zur erfolgreichen Bewältigung einsetzen muss.

6 vgl. BLÜML et al. 1998, 19; SCHRODT 1996, 522ff, mit Verweisen auf die phonometrische Basisliteratur.

7 Dieser Hinweis bezieht sich nicht bloß auf das zeitliche Unterscheidungsmerkmal: Schließlich ist das Dominanzverhältnis zwischen deutscher Sprech- und Schriftsprache auch dadurch festgelegt, dass die deutsche Schrift als Alphabetschrift- im Unterschied zu Begriffsschriften wie das Chinesische – " ... nur durch die (Sprech-)Sprache zu entziffern ist, die sie repräsentiert ..." (CRÄMER/SCHUMANN 19942, 293)

8 Das Angebot einer solchen Kunstsprache erscheint bei Diktaten durch den/die LehrerIn auf den ersten Blick hilfreich; jedoch bereits bei den ersten Ansätzen zum freien Schreiben, aber auch bei Partnerdiktaten, ist diese auditive Strategie zum Scheitern verurteilt. Schließlich beherrschen die Kinder am Beginn des Rechtschreib-Lernprozesses (noch) nicht die komplizierten Phonem-Graphemregeln, die in der zu verwendenden Kunstsprache lautmäßig umgesetzt werden müssten. Die Festlegung auf eine phonetisch-alphabetische Rechtschreibstrategie, welche bei den „Ansagen" – der noch immer weit verbreiteten ersten schriftlichen Leistungsfeststellung – (nur scheinbar) so gut ihre Funktion erfüllt, kann bei manche Kindern am formellen (im Sinne von Schul-)Beginn ihres Weges zur Schrift (frei nach BRÜGELMANN 1983) zu einer starken Verunsicherung bereits bei der Eintragung des Grundwortschatzes in das kindliche Orthographielexikon führen. Damit ist aber die Basis für unzureichende Rechtschreibleistungen auch in höheren Klassen gelegt. Oft werden derart entstandene orthographische Unsicherheiten fälschlicher Weise als Symptom einer auditiven Differenzierungsschwäche diagnostisch eingeordnet. Nicht selten wird daraufhin ein nicht dem realen Ursprung der Schwäche entsprechender Therapieplan festgelegt.

9 Die physikalischen Termini „akustisch/akusto-..." und „optisch" konnotieren alleine mit Eigenschaften von Schall- bzw. elektromagnetischen Wellen. Psychische Vorgänge des Erfassens, des Analysierens und des Einübens, auf die der Lehrplan Bezug nimmt, sollten ausschließlich mit den kognitiv-psychologischen Begriffen „auditiv" bzw. „visuell" verbunden werden.

10 Der Autor verzichtet bei den einzelnen Abbildungen auf die bibliographischen Angaben. Alle Werke werden jedoch in der Literaturliste angeführt.

11 Die Auslautverhärtung bei Reibelauten und vor Wortfugen ist hier vernachlässigbar: Im Korpus finden sich keine Belege für den frikativen Bereich. Des Weiteren enthält er keine Komposita (wie etwa Mon[t]licht) oder Wörter mit Suffix (z. B. Hün[t]chen).

12 Gefunden wurde auch <Schmetterling, Ring>, aus deren verbaler Realisierung der Laut [g] herausgehört werden soll; ungeachtet der Tatsache, dass hier der velare Nasallaut realisiert wird.

13 Auf Wörter, bei denen in der Umgangssprache – im Gegensatz zur Standardsprache – durch vorhergehende Vokallängung das Phonem /r/ als a-Schwa realisiert wird (<Turm>), soll gar nicht näher eingegangen werden..

14 „In manchen süddeutschen Umgangssprachen (wie etwa im Wienerischen) werden die kurzen Vokale am Wortende oder vor Konsonanten gedehnt. Das hat zur Folge, dass die konsonantischen Varianten vokalisiert werden und durch einen unsilbischen vokalischen R-Laut ersetzt werden" (FRÜHWIRTH et al. 1995, 3).

15 Die Opposition stimmhafter/stimmlose Plosiv ist gemeinschaftlich durch die Qualität der Stimmhaftigkeit, die Quantität der Behauchung und den Spannungsgrad der entsprechenden Artikulationsmuskulatur bestimmt.

16 Dass stimmhafte Plosive und Frikative, die unmittelbar vor einem stimmlosen Konsonanten stehen, ihre Stimmhaftigkeit verlieren, haben bereits VON ESSEN (1953, 68) und BOHR et al. (196919, 84) festgehalten.

17 Die Konversionsregeln bei den anderen Vokalclustern sind weniger komplex; dennoch sind bei einer genauen Darstellung die distinkten Gegensätze lang/kurz und offen/geschlossen einzubeziehen. Ein 1997 erstmals in Österreich erschienener Leselehrgang beinhaltet den vorerst einzigen Versuch zumindest den Gegensatz lang/kurz in die Lautschulung der Vokale einzubeziehen.

18 Die Orthographiereform-Kommission hat in der Tat die Worttrennung am Zeilenende in einigen Bereichen vereinfacht (u. a. durch die nunmehr normierte Trennung des <s> vom <t> und den Wegfall der <k-k>-Regel am Zeilenende beim Graphem <ck>, welches nun auf die neue Zeile kommt). Diese Änderungen entsprechen der neuen Maxime: „Oberstes Prinzip ist das Abteilen nach Sprechsilben" (BLÜML et al. 1998, 25).

Nicht stimmig erscheint daher die ergänzende Regel § 108 (Amtliche Regelung, 97), die für den Fall, dass mehrere Konsonantenbuchstaben zwischen Vokalbuchstaben stehen, normiert, dass bei der Abteilung der letzte Konsonantenbuchstabe auf die neue Zeile kommt (Beispiele u. a. Bag-ger, Wel-le, Drit-tel u.s.f.).

Die Beispielswörter, die für alle Wörter mit Doppelkonsonanten-Buchstaben stehen, müssten nach dem Sprechsilbenprinzip und zusätzlich laut Regel § 109, die bestimmt, dass „Verbindungen .... , die für **einen einzigen Laut** (Hervorhebung im Original) stehen, als Ganzes auf die neue Zeile kommen" (ÖBW 199738, 87), nach den Sprechsilben getrennt werden, also <Ba-gger> u. ä.. In der deutschen Sprechsprache werden grundsätzlich Doppelkonsonanten-Graphkombinationen zwischen Vokalen als Einzellaute artikuliert.

19 SRETENOVIC meint, dass noch in den Schulstufen 5 bis 10 die Laut-Buchstabe-Konversion am meisten für Rechtschreibfehler anfällig sei und dass letztere „über die Schulzeit hinaus resistent bleiben" (1996, 454).

20 Der Autor hat kein Arbeitsmittel gefunden, das in allen überprüften linguistischen und sprachpsychologischen Kriterien einer einwandfreien Lautschulung ohne „Fallen" ist.

21 In diesem Fall würde es ausreichen den LehrerInnen, Legastheniker-betreuerInnen, LehrerbildnerInnen und GutachterInnen ein phonetisch-phonologisch-phonemographisches Grundwissen zur Verfügung zu stellen, welches ihnen ermöglicht auditive Fallen zu erkennen und – falls in die Konzeption entsprechender Materialien involviert – diese zu vermeiden. Auditive Übungen können dann mit auditiver Strategie durchgängig richtig gelöst werden. Die kindlichen Hypothesenbildungen wird nicht mehr der Art verunsichert werden, dass eine korrekte orthographische Speicherung behindert ist; eine Verunsicherung, die zur Vernachlässigung der Verbindung Laut-Graphem führen kann, die methodisch-didaktischer Mittelpunkt dieser Lernphase ist.

22 Wie sich der Autor in den Besprechungen eines LehrerInnenteams, welches die Variante „Dynamisches Förderkonzept" (s. WEIDINGER et al. 1997, KERTELICS/WEIDINGER 1997) durchführen, überzeugen konnte, erlaubt dieses eine theoriegeleitete und individuumzentrierte Verlaufsdiagnostik, die – nicht nur auf dem Papier – individualisierend auf die Lernbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen einzugehen vermag.

Literatur

AMTLICHE REGELUNG: Deutsche Rechtschreibung – Regeln und Wörterverzeichnis vom 1. Juli 1996

BECKER, K. – P./SOVAK, M.: Lehrbuch der Logopädie, Volk und Gesundheit, Berlin 1975[2]

BLÜML, K. et al.: Warum neu schreiben. Reizworte zur Rechtschreibreform. ÖBV, Wien 1998

BOOR, H. de et al.: SIEBS – Deutsche Aussprache, Gruyter, Berlin 1969[19]

BOYER, L. et al.: Ich lerne lesen, Jugend und Volk, Wien 1995

BMfUkA (Auftraggeber):Österreichisches Wörterbuch, ÖBV, Jugend und Volk, Wien 1997[38]

BUNDESMINISTER FÜR UNTERRICHT: Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten – Wissenschaft und Verkehr vom 1. Mai 1998, 5/1988, 153-158

CRÄMER, C./SCHUMANN, G.: Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, S./ FÜSSENICH, I. (Hg.): Sprachtherapie mit Kindern, Reinhardt, München 1994[2], 290-344

DILLING, H. et al. (Hg.): Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD-10, Huber, Bern 1991[2]

DOBART, A. et al. (Hg.): Der Lehrplan der Volksschule, ÖBV, Wien 1996[8]

DUDEN, Band 6: Das Aussprachewörterbuch, Mannheim 1990[3]

ENZINGER, Karl P.: E wie Ente, Cop. Verlag Karl Höfle, o. J.

EUROPEAN DYSLEXIA ASSOCIATION (EDA): Guidance Criteria for Training Teachers of Dyslexic Students, Eigenverlag, Bedford 1997

FRAYDL, Monika: Wo hör' ich was? Arbeitsblätter zur Lautschulung, Schulservice, Graz, o. J.

FRÜHWIRTH, I. et al.: Die Spielewerkstatt der Wiener Sprachheilschule, R, Jugend und Volk, Wien 1995
GÜNTHER, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BRÜGELMANN, Hans (Hg.): ABC und Schriftsprache, Faude, Konstanz 1986, 32-54
HASELMANN, E./HASELMANN, W.: Die Österreichfibel, Überreuter, Wien 1990
KALMAR, Michael: Didaktogene Lernbehinderung am Beispiel der acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess. In: der sprachheilpädagoge 30 (1998) 3, 26-45
KALMAR, Michael: Die phonologische Analyse – ein neu zusammengestellter Therapieplan für phonologisch beeinträchtigte Kinder, 1999, in Vorbereitung
KERTELICS, G./WEIDINGER W.: Das dynamische Förderkonzept an Wiener Volksschulen. In: ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 147 (1997) 565-573
METZE, Wilfried: Tobi-Fibel, Veritas, Linz 1997
SCHRODT, Richard: Die neue Rechtschreibung – ein guter Schritt in die falsche Richtung? In: ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 146 (1996) 7, 521-528
SCHMÖLZER, Gunthilde: Bilder – Wörter – Sätze, Lehrerausgabe, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1987
SINDELAR, Brigitte: Trainingsprogramm gegen Teilleistungsstörungen, Eigenverlag, Wien 1993
SPRINGER, L./WUCHER, K.: Therapie der Entwicklungsdyslexie und –dysgraphie. In: BÖHME, G. (Hg.) Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen, Band 2, Fischer, Stuttgart 1998, 49-67
SRETENOVIC, Karl: Orthographiereform im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Didaktik und Kulturpolitik. In: ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 146 (1996) 7, 452-457
STEINBACHER, S./ WANNEMACHER, E.: Das Lesenetz, Jugend und Volk, Wien 1994
WENNLAUB, Gerhard (Hg.): 28 Stecktafeln „Lautwahrnehmung" (Differixmaterial), Cornelsen, Berlin 1987
WEIDINGER, Walter et al.: Schuleingangsbereich – Motive, Modelle, Ausblick, Stadtschulrat für Wien, 1997
WETTSTEIN, P./REY, A.: KWSF – Kognitive Wahrnehmungs- und Sprachförderung, BSSI, Uster 1995

Gerda Gräven, Michael Gräven

Die Entwicklung des Lesen- und Schreibenlernens aus der Sicht des interaktionellen Legastheniekonzepts

Einleitung

Die Abteilung für Angewandte Psychologie der Universität Wien hatte im Laufe der Achtzigerjahre eine mehrjährige Studie durchgeführt, die das Problemfeld Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten von Pflichtschulkindern behandelt. Das Resultat dieser Studie wird durch das Interaktionelle Legastheniekonzept repräsentiert, das mehrere Faktoren sieht, die bei einer Häufung zu Lese- und / oder Rechtschreibschwierigkeiten führen können. Dieses neue Konzept dient als Basis für Hilfestellungen und versucht Ursachen und Folgewirkungen dieser Schwierigkeiten zu erklären, wobei aber das Bemühen, rasch und vor allem effektiv intervenieren zu können, im Vordergrund steht.

Schon vor über 100 Jahren wurde in Deutschland festgestellt, dass einige Kinder sehr schwer lesen und schreiben lernen. Im deutschsprachigen Raum beschäftigten sich Forscher aber erst in den Siebzigerjahren intensiver mit Legasthenie, jedoch wurden deren Ansätze kritisiert. Klicpera et al. (1993[1]), Klicpera und Gräven (1993[2]) und Gräven et al. (1998) schlossen sich der Kritik an, da sich damals die Forschung zu wenig mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens befasst hatte. Sie forderten daher, dass Lese- und Schreibschwierigkeiten auf der Basis eines fundierten theoretischen Konzepts differenziert analysiert werden müssen und erfüllten im Rahmen ihrer Studie diese Forderung. In den Achtzigerjahren bekam die Legasthenieforschung einen neuen Aufschwung, wobei sich immer mehr die kognitive Psychologie des Problems annimmt.

1. Die Bedeutung des Lesens und Schreibens

Lesen und Schreiben sind komplexe und auch unterschiedliche Fähigkeiten. Lesen heißt, Buchstaben oder Worte entziffern und in gesprochene Sprache umsetzen zu können (Lesefertigkeiten) und das Geschriebene auch zu verstehen (Lesekompetenz). Schreiben bedeutet ein Wissen über die richtige Schreibweise von Wörtern zu erwerben (Rechtschreibfähigkeit) und sich auch schriftlich verständlich machen zu können (schriftliche Ausdrucksfähigkeit). Während es in der Schule anfangs um das Lesenlernen an sich geht, kommt es später zu einer Verschiebung in Richtung Informationsgewinn aus Texten. Auch beim Schreiben steht das Lernen dieser Fertigkeit beim Schulneuling im Vordergrund, während später der gelungene schriftliche Ausdruck von Bedeutung ist.

Diese Fertigkeiten müssen erst auf Basis anderer Fähigkeiten (wie z.B. der Sprache, Vorwissen, Wortschatz, grammatikalische Kompetenz, ...) erlernt werden (vgl. Klicpera und Gräven 1994), wobei dafür hauptsächlich die Schule und die Eltern zuständig sind. Kommt es zu Problemen, müssen diese frühzeitig erkannt und gemeinsam behoben werden. Andernfalls werden die Betroffenen im Alltag immer Schwierigkeiten haben, Gebrauchsanweisungen oder Zeitungen zu lesen, Urlaubskarten zu schreiben oder Formulare auszufüllen. Sie werden an den Rand der Gesellschaft gedrängt und dadurch benachteiligt. Sie selbst werden sich minderwertig vorkommen und können ihre Rechte nicht wahrnehmen. Beachtlich ist die geschätzte Anzahl von „sekundären Analphabeten" in Deutschland von 3 bis 4 Millionen und in Österreich von 300.000 (ca. 4% der Gesamtbevölkerung). Diese Zahlen spiegeln auch den enormen Handlungsbedarf wider.

2. Die Entwicklung des Lesens

Während im Vorschulalter das Vorlesen von Kinderbüchern durch Erwachsene im Vordergrund steht, werden in der Schule beim Lesen zunächst graphische Hinweise beachtet (logographisches Worterkennen), wobei die Kinder nur Teile der zur Verfügung stehenden Buchstaben-Informationen nutzen, wie Wortanfänge und Wortlängen, später erst die Wortenden. Es handelt sich also um ein optisches Erkennen der Worte.

Erst später werden alle Graphem-Informationen genutzt, wobei eine Verbindung zur gesprochenen Sprache hergestellt wird (alphabetisches Lesen). Die Wörter werden buchstabenweise erlesen, es kommt zum Zusammenlauten. Diese Lesestrategie tritt während des gesamten ersten Schuljahres auf, allerdings mit unterschiedlicher Intensität und vor allem bei unbekannten Wörtern, wobei es für das Kind wichtig ist, zwischen Graphemen und den entsprechenden Phonemen Verbindungen herstellen zu können. Das gelesene Wort wird schließlich durch das Aussprechen erkannt, was die Bedeutung der phonologischen Rekodierung hervorhebt (orthographische Lesestrategie). Nun ist selbstständiges Lesen möglich. Durch Übung werden im Laufe der Zeit die wortspezifischen und orthographischen Kenntnisse der einzelnen Wörter gefestigt und das so genannte innere oder orthographische Lexikon angelegt. Darin werden Buchstabenfolgen, Aussprache, ganze Wortstämme, Gemeinsamkeiten von Wortgruppen usw. gespeichert. Kann ein Wort aus dem orthographischen Lexikon abgerufen werden, muss es nicht mehr erlesen werden. Dadurch und mit dem Erkennen des Wortzusammenhanges wird das Lesen immer schneller und unbewusster.

Der Leselernprozess gliedert sich also im Wesentlichen in die drei dargestellten Strategien, die aber stark übergreifend angewendet werden. Im Übergang von einer Phase zur nächsten müssen Routinen erworben werden, durch die der Lesevorgang zunächst verlangsamt, aber mit der Zeit (Übung) insgesamt beschleunigt wird. Das Kind hat nun gewisse Lesefertigkeiten erworben, die im Laufe der 2. Klasse (und in den folgenden Schuljahren) durch das Ausnutzen der orthographischen Redundanz (Regelmäßigkeiten und Analogien verschiedener Wörter erkennen und größere Einheiten bilden) verbessert werden.

Im Laufe der Leseentwicklung setzt das Kind sein Vorwissen, sein Allgemeinwissen und seine sprachlichen Fähigkeiten ein, wodurch die Entschlüsselung des gesamten Textes erleichtert wird. Dazu bedarf es der Fähigkeit, die Informationen verschiedener Sätze zu integrieren. Die neuen werden mit den vorhandenen

Informationen verknüpft und für den Erwerb weiterer Informationen vorbereitet. Das Erkennen eines Nutzens aus dem Lesen, wie Informationsaufnahme, Lust, Spannung, Unterhaltung, Kommunikation oder Informationsgewinn, führt zu Lesekompetenz.

Ungefähr 10% der Schüler, berichten Klicpera et al. (1993[1]), machen deutlich mehr Lesefehler als die anderen Kinder. Unbekannte Wörter können zunächst nicht erlesen werden, später werden neue Wörter ohne Sinnverständnis gelesen, die Buchstabennamen werden schwer behalten, es treten weder das Zusammenlauten noch Selbstkorrektur beim Lesen auf.

Diese leseschwachen oder legasthenischen Kinder sind nicht nur in der Entwicklung zeitverzögert, sondern sie haben Schwierigkeiten beim logographischen und alphabetischen Lesen, da sie diese Strategien nicht ausreichend entwickelt haben und auch in den Folgejahren nur unzureichend erlernen. Sie haben folglich anhaltende Schwierigkeiten beim phonologischen Rekodieren und geringere wortspezifische Lesefertigkeiten. Schließlich scheitern sie durch den Leistungsdruck der Schule, weil sie zu wenig Zeit haben, die verschiedenen Lesestrategien in ausreichendem Maße zu erlernen, da sie ihr Hauptaugenmerk auf das Lesetempo richten müssen. Das innere Lexikon wird daher nicht oder fehlerhaft angelegt.

3. Die Entwicklung des Rechtschreibens

Lese- und Rechtschreibfertigkeiten hängen bis etwa zur 2. Schulstufe stark zusammen. Das Lesen trägt wesentlich dazu bei, dass die orthographischen, wortspezifischen Kenntnisse gefördert werden und das Rechtschreiben aus dem Stadium des lautgetreuen Schreibens weiterentwickelt wird. Das orthographische Lexikon ist also die Voraussetzung für das spätere Rechtschreiben.

Kinder, die vor dem Schuleintritt von alleine zu schreiben beginnen, halten sich nicht an orthographische Regeln, wobei Konsonanten oft die entsprechenden Silben repräsentieren (z.B.: Br für Bier). Es werden die für die Kinder hervorstechenden Wortmerkmale in Schrift umgesetzt (logographische Phase).

In der Schule wird sofort großer Wert darauf gelegt, dass sich die Kinder an Rechtschreibregeln halten. Trotzdem ist bei vielen

Kindern zunächst eine längere Phase zu beobachten, in der sie lautgetreu schreiben (alphabetische Phase) und besondere Wortmerkmale nicht beachten können. Wörter, die beim Schreiben öfter vorkommen, merken sich die Kinder rascher und gleichen sich auch rascher der richtigen Schreibweise an. Das Kind baut also auch beim Erlernen des Schreibens ein inneres Lexikon auf. Dabei werden auch hier Buchstaben, Buchstabengruppen, Wortsegmente, ganze Worte und Wortstämme gespeichert. Durch die Anwendung des Lexikons (die bekannten Worte müssen nun nicht mehr nach der Phonem-Graphem-Zuordnung, wie in der orthographischen Phase, geschrieben werden, sondern werden vom Lexikon abgerufen) und durch die Schulung der Motorik wird das Kind immer schneller beim Schreiben. Das Erlernen des Rechtschreibens zieht sich aber über Jahre hinweg, da die vielen Übereinkünfte, die das korrekte Schreiben regeln, dies erschweren. Am Ende der Pflichtschulzeit sollte aber das Wissen um die Rechtschreibung zumindest bei den guten Schülern halbwegs gesichert sein. Die Grundkenntnisse müssen aber während der Grundschulzeit gefestigt werden. Die Kinder sollten ab dem Ende der zweiten Schulstufe bereits alle drei Schreibstrategien beherrschen und sie je nach Bedarf anwenden können.

Beim Schreibenlernen kommt zum Erwerb von Rechtschreibkenntnissen noch das Lernen, sich entsprechend schriftlich ausdrücken zu können. Voraussetzung dafür ist wieder das Verständnis für (gelesene) Texte und auch entsprechende Rechtschreibfertigkeiten. Dazu ist es notwendig, das Wesentliche zu erkennen und mitzuteilen, die Logik einer Geschichte zu erfassen und den Text entsprechend zu gestalten und schließlich Zusammenhänge zu verstehen und darzustellen. Kinder lernen im Laufe der Entwicklung, Sätze nicht mehr nur aneinander zu reihen, sondern sie eignen sich verschiedene Stilmittel an (Brief, Nacherzählung, Bericht, ...). Dazu müssen sie vorausplanen, sich in den Leser des Textes hineindenken, Informationen prägnant ausdrücken, den Text einleiten und damit das Interesse dafür wecken, und einen zusammenfassenden Schluss schreiben können.

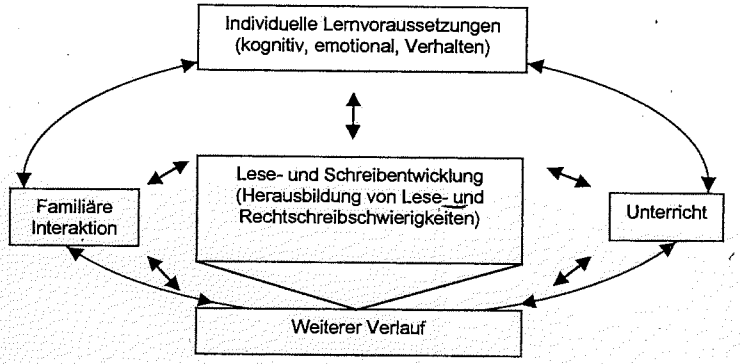
Der Beginn des Schreibenlernens ist bei den schreibschwachen oder legasthenischen Kindern durch größere Schwierigkei-

ten bei der Phonemanalyse und –differenzierung gekennzeichnet, wodurch diese Prozesse länger dauern. Die Kinder orientieren sich daher beim Schreiben mehr an ihrem Gehör bzw. an den Phoneminformationen.

Bezüglich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit konnten Klicpera et al. (1993[1]) und Klicpera und Gräven (1994) feststellen, dass legasthenische Schüler Details nicht nach ihrer Wichtigkeit reihen können, zu viele Details erzählen und die wesentlichen Elemente der Geschichte nicht berücksichtigen. Die Kinder können sich in Nacherzählungen nicht selbst einbringen und auch keine Spannung aufbauen. Sprachliche Mängel bzw. Sprachstörungen sind als einer der Gründe für das Scheitern anzusehen. Schließlich ist fest zu halten, dass schlechte Rechtschreibkenntnisse nicht automatisch zu einem schwachen schriftlichen Ausdruck führen. Aber wer sich zu sehr auf formale Kriterien konzentrieren muss, schafft es offenbar nicht, sich entsprechend schriftlich mitzuteilen.

4. Das Interaktionelle Legastheniekonzept

Klicpera et al. (1993[1]) haben auf Grund einer großen Meinungsvielfalt, was Legasthenie sein soll, versucht, Faktoren zu finden, die bei der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zusammenwirken, und haben so das Interaktionelle Legastheniekonzept entwickelt. Dabei wird das Umfeld der Kinder berücksichtigt. Lesen und Schreiben bilden einen Lernvorgang, der das ganze Leben über andauert. Dabei werden Kenntnisse und Teilfertigkeiten erworben, die im Laufe der Zeit automatisiert und unbewusst angewendet werden. Bei diesem neuen Konzept wird nicht auf die Einstellung der Kinder zum Lernen dieser Fertigkeiten, die Vorbildwirkung durch die Eltern, die häuslichen Lernvoraussetzungen, den Schulunterricht usw. vergessen. Die folgende Abbildung nach Marschik et al. (1993) zeigt den Faktorenzusammenhang;



Das Interaktionelle Legastheniekonzept nimmt an, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten von individuellen Lernvoraussetzungen, von der familiären Situation und vom Unterricht abhängig sind. Diese Faktoren (dargestellt in der Grafik) beeinflussen einander, stehen auch untereinander in Abhängigkeit und bestimmen den weiteren Verlauf der Lese- und Schreibentwicklung.

Das Interaktionelle Legastheniekonzept entfernt sich also von der Suche nach den Ursachen und versucht die oben dargestellten sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren zu sehen. Dieses Konzept beachtet, welche Einflussgrößen in welcher Lernsituation von Bedeutung sind, womit das betroffene Kind in seinen Schwierigkeiten individuell betrachtet wird. In jeder Phase des Lesen- und Schreibenlernens müssen daher die Störungsvariablen, aber auch deren Kompensationsmöglichkeiten neu bestimmt werden.

4.1. Die individuellen Lernvoraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen

Es gibt Wechselwirkungen zwischen dem phonematischen Bewusstsein und der mündlichen Lesefähigkeit. Je früher sich diese beiden Fertigkeiten, die sehr eng zusammengehören, ausbilden, desto besser. Das phonematische Bewusstsein spielt nach Klicpera et al. (1993[1]) eine zentrale Rolle für den Erstleseunterricht. Aber auch die Intelligenz und die Förderung des

Kindes durch die Eltern haben einen bedeutenden Einfluss auf das Lesen- und Schreibenlernen, genauso wie der Umfang des aktiven Wortschatzes und die Schriftkenntnisse zum Schuleintritt. Weiters spielen die Schulreife und die Allgemeinbegabung eine Rolle, da sie entscheiden, wie viel ein Kind durch den Unterricht profitiert.

Man muss sich also beim Erlesen von unbekannten Wörtern über die Graphem-Phonem-Beziehungen bewusst sein und diese Kenntnisse auch einsetzen können. Durch das Lesenüben wird den Kindern die Einsicht in den Phonemaufbau der Wörter vermittelt, was das Lesen neuer Wörter ermöglicht. Für das Lesen von bekannten Wörtern ist ein rascher lexikalischer Zugriff notwendig. Das mündliche Lesen und das Leseverständnis werden also durch den kognitiven Entwicklungsstand beeinflusst, und dieser Effekt zeigt sich über die ersten drei Jahre des Lesenlernens. Ein ausreichender kognitiver Entwicklungsstand zum Schuleintritt bedeutet Schulreife, ermöglicht die Aufnahme von Lernangeboten und beeinflusst so die Entwicklung des weiteren Lesens und des Aufbaues eines phonematischen Bewusstseins. Dieses ist aber genauso für das Rechtschreiben wichtig.

Da das phonematische Bewusstsein speziell mit Lesefähigkeit und Rechtschreiben zu tun hat, nicht aber mit den anderen Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens, gibt es also tatsächlich einen Zusammenhang zwischen den kognitiven Lernvoraussetzungen und Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

Andere als die bisher beschriebenen kognitiven Voraussetzungen für das Erlernen des Schreibens und Lesens bilden die Intelligenz, die Motivation, die Konzentration und die Emotionalität bzw. das Verhalten des Kindes. Motivation, Konzentration und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder im Unterricht hängen einerseits stark von den kognitiven Voraussetzungen ab, das heißt vom Vorwissen und den Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen in der Schule. Kinder mit Schulschwierigkeiten können sich oft nicht gut konzentrieren, zeigen weniger mündliche Mitarbeit und neigen bei andauernden Frustrationen zu nicht angepasstem Verhalten. Diese drei Faktoren sind aber nicht nur individuell bedingt, sondern hängen vom Schulunterricht und

von den häuslichen und sozialen Bedingungen ab. Ob eine geringe Motivation für eine entsprechende Arbeitshaltung in der Schule, eine schlechtere Konzentrationsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten – alles ist bei lese- und rechtschreibschwachen Kindern zu beobachten – Ursache oder Folge von Lese-Rechtschreibschwächen sind, muss noch erforscht werden. Insgesamt sind aber die individuellen Lernvoraussetzungen nicht angeboren und daher veränderbar. Man kann daher durch entsprechende Angebote Veränderungen in der Konzentrationsfähigkeit, dem Verhalten und der Motivation herbeiführen.

4.2. Die familiäre Situation und Lese- und Schreibschwierigkeiten

Klicpera et al. (1993[1]) stellten fest, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten gegenüber Kindern ohne Schulschwierigkeiten signifikant länger für Hausübungen brauchen, signifikant häufiger TV-Angebote konsumieren, aus ungünstigeren sozialen Bedingungen kommen und sowohl die Eltern weniger lesen bzw. vorlesen, als auch die Kinder weniger lesen oder den Eltern vorlesen.

Ungefähr 50% der lese-rechtschreibschwachen Kinder wachsen unter ungünstigen sozialen Bedingungen auf: Unzureichende Wohnverhältnisse, eine ungünstige wirtschaftliche Situation (Arbeitslosigkeit etc.) und eine größere Anzahl von Geschwistern bilden die Risikofaktoren, die, kommt es zu einer Häufung, das Entstehen von Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten begünstigen können. Dazu kommen kognitive Faktoren, wie das Gesprächsverhalten der Eltern. Vor allem wenn sie unter sozialem, materiellem oder emotionalem Druck stehen, gehen sie auf sprachliche Initiativen der Kinder weniger ein, wodurch sich auf Dauer ein Defizit an sprachlichen Fertigkeiten ergibt. Das Gesprächsverhalten ist auch von der Schulbildung, der zur Verfügung stehenden Zeit und der Einstellung bezüglich der Wichtigkeit von Gesprächen der Eltern mit den Kindern, abhängig.

Auch die Hausaufgabensituation ist ungünstig, wenn die Kinder für ihre Arbeiten nicht einen geeigneten Platz und Ruhe vorfinden, und wenn sie zu wenig von den Eltern unterstützt werden. Dies wirkt sich unmittelbar auf den schulischen Bereich

aus. Die Eltern merken wohl sehr schnell, dass die Kinder in ihren Leistungen zurückliegen und betreuen sie auch immer intensiver. Dadurch entsteht aber in der Familie eine Belastungssituation, da die anderen Familienmitglieder oder Verpflichtungen vernachlässigt werden. Daher nehmen die Eltern die Hilfemaßnahmen zurück oder brechen sie gar vorzeitig ab, besonders wenn nicht sehr schnell Fortschritte erzielt werden können.

Über die schulischen Anforderungen hinaus machen Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen ohnehin wenig, wie z.B. lesen. Außerdem sind gerade im Leseverhalten ihre Eltern meist kein gutes Vorbild. Die Kinder lesen daher von sich aus eher nicht, dafür steigt aber der TV-Konsum. Der schulische Fortschritt und die häusliche Situation beeinflussen sich wechselseitig. Ein geringer Schulerfolg einerseits zieht eine familiäre Belastungssituation nach sich, die aber durch die soziale Situation oft nicht aufgefangen werden kann. Andererseits sind die Eltern teilweise nicht in der Lage gewesen, die Kinder auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten.

4.3. Der Unterricht und Lese- und Schreibschwierigkeiten

Aus der geschilderten Problematik um die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens muss man folgern, dass der herkömmliche Frontalunterricht nicht geeignet ist, Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu fördern. Dazu bleibt aus organisatorischen Gründen einfach zu wenig Zeit bei dieser Unterrichtsform. Und da gute und schwache Schüler die gleiche Übungszeit aufwenden, verbessern sich nicht die schwachen Schüler, sondern sie werden in ihren Leistungen schwächer, während sich die guten Schüler verbessern. Es tut sich also eine Schere in den Leistungsunterschieden auf. Nur eine innere Differenzierung kann hier ausgleichend wirken.

Lese-rechtschreibschwache Kinder brauchen mehr Zeit um die Kulturtechniken zu erlernen und auch andere Methoden, die allerdings im Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern seit vielen Jahren üblich sind. Die Kinder brauchen z.B. mehr Gelegenheit eigenständig zu lesen und zu schreiben.

Die meisten Eltern haben anfangs hohe Erwartungen an die Schule. Bei schwachen Kindern werden sie aber enttäuscht und es kommt zu einer größeren Distanz zwischen Elternhaus und Schule, da sie sich allein gelassen fühlen. Sie meinen ihre Kinder wurden nicht ausreichend gefordert, und diese hätten sich während des Unterrichts fadisiert. Eine Folge von geringeren Leistungen der Kinder sind scheinbar geringere Anforderungen durch manche Lehrer.

Die schwachen Schüler selbst geben am Ende der 8. Schulstufe an, zu wenig Zeit für Leseübungen gehabt zu haben, dass bei Ihnen kein Interesse am Lesen geweckt wurde, und dass die Lehrer das Lesen den Kindern eher nicht gut beigebracht haben. Diese Kinder haben sich also in ihrer schwierigen Schulsituation nicht gut unterstützt gefühlt.

In der Schullaufbahn gibt es kaum Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern während der Volksschulzeit. Danach aber kommen die guten Leser eher in Allgemeinbildende Höhere Schulen, während die schlechter lesenden und schreibenden Schüler eher die Hauptschulen besuchen und da wiederum die letzte Leistungsgruppe.

5. Strategien, die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entgegenwirken können

Um Leseschwächen vorhersagen zu können, ist es notwendig Faktoren wie Intelligenz, Motorik, Allgemeinwissen, Wortschatz, sprachliche Fertigkeiten und Konzentrationsfähigkeit zu beachten, die sich als allgemeine Lernvoraussetzungen auf das schulische Lernen auswirken. Spezielle Lernvoraussetzungen, wie Buchstabenkenntnisse, schnelle Abrufbarkeit von gelernten Informationen und wiederum sprachliche Fertigkeiten sind die Voraussetzungen für die späteren Phasen des Lesen- und Schreibenlernens.

Legastheniker fallen schon am Beginn des ersten Schuljahres mit Defiziten im Bereich jener Faktoren auf, die oben beschrieben wurden. Besonders wichtig ist die Hilfestellung bei Kindern ohne der Fähigkeit des Zusammenlautens, da sie alleine den Rückstand in der Leseentwicklung nicht mehr aufholen können.

Ohne effektivem Legastheniker-Training wären sie bis zur Beendigung der Pflichtschulzeit ca. 5 Jahre mit der Leseentwicklung und / oder Rechtschreibentwicklung im Rückstand.

Die ersten Schulmonate sind entscheidend für das Erlernen des Lesens. Daher soll bei Kindern, die Schwierigkeiten haben, viel Geduld aufgebracht werden, damit sie in Ruhe die ersten Schritte gründlich erlernen können. In der ersten Klasse ist das alphabetische Lesen wichtig, zu dem langsam und durch ständige Übung hingeführt werden soll. Kinder die am Ende der ersten Klasse das alphabetische Lesen noch nicht beherrschen, müssen es weiter täglich, aber kurz, üben, damit die Schwierigkeiten nicht bis zum Ende der Pflichtschulzeit andauern.

Wichtig ist also zunächst die Überwindung der Anfangsschwierigkeiten, sonst sind später die Unterrichtssituationen dem Leistungsstand der Kinder mit einer gestörten Lese- und / oder Rechtschreibentwicklung nicht angemessen und sie kommen besonders beim Lesen zu einer falschen Strategie, was für die weitere Entwicklung negativ ist.

Nur die konkrete Arbeit am Symptom selbst, kann zu raschen Erfolgen führen. Weiters sollen die Kinder nicht nur einzelne Worte erlesen lernen, sondern zusammenhängende Texte, da diese das Lesen erleichtern und zum Textverständnis hinführen. Die Schüler sollen auch die Zusammenhänge zwischen geschriebener und gesprochener Sprache erkennen lernen.

Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler in der Schule nachkommen zu können, ist auch eine innere Differenzierung – bei einer geringeren Schülerzahl pro Klasse als derzeit üblich – im Unterricht notwendig. Schwächere Schüler müssen nicht nur mehr gefördert, sondern auch mehr gefordert werden, brauchen aber gleichzeitig, wie schon erwähnt, mehr Zeit in der Entwicklung ihrer Lese- und Schreibfertigkeiten. Es bedarf auch mehr Verständnis für die Situation der Eltern lernbeeinträchtigter Kinder.

Lesen und Schreiben lernt man in verschiedenen Phasen, die an sich jedoch kaum zu beobachten sind, da sie teilweise parallel angewendet werden. Bei Hilfestellungen ist aber zu analysieren, welche Strategien die Kinder beherrschen und daher anwenden können. Das innere orthographische Lexikon kann nämlich nur auf einer soliden Basis der logographischen und

der alphabetischen und, in weiterer Folge, der orthographischen Strategie aufgebaut werden. Daher ist es notwendig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese Fertigkeiten auch ausreichend zu erlernen und zu üben.

Aus verhaltenstheoretischer Sicht brauchen gerade Schüler mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens Anerkennung für ihre guten Leistungen und nicht Feed-back ihrer Mängel. So können Verhaltensauffälligkeiten weitgehend vermieden werden.

In die Lehrerausbildung sollten aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse einfließen. Da dies noch immer nicht in ausreichendem Maße der Fall ist, wird die Förderung legasthenischer Kinder vielfach noch auf der Basis veralteter Theorien durchgeführt, die vermeintliche hirnorganische Beeinträchtigungen oder Schädigungen beeinflussen wollen. Moderne Konzepte sollen eine sofortige (bei den ersten Anzeichen schon am Beginn der ersten Klasse) und rasche Intervention ermöglichen, um die Schwierigkeiten nicht zu groß werden zu lassen.

Übrigens: Es gibt Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten und solche, die nur die eine oder die andere Schwäche haben. Klicpera et al. (1993[1]) stellten in ihrer Längsschnittuntersuchung fest, dass die Kinder, die anfangs Rechtschreib- und Leseschwierigkeiten hatten, auch in höheren Klassen diese Probleme haben. Isolierte Rechtschreibschwierigkeiten können in manchen Fällen überwunden werden oder bleiben über Jahre bestehen. Isolierte Leseschwierigkeiten sind eher stabil. Das gilt natürlich nur, wenn keine effektive Intervention stattfindet.

Mit Klein-Strasser (1998) wollen wir zusammenfassen: Die Arbeit mit einem Legastheniker bedarf der Empathie und Wertschätzung für das Kind. Die kindlichen Lernstrategien, die Motivation des Kindes und seine soziale Kompetenz müssen beobachtet, analysiert und berücksichtigt werden. Die weit gehende Einbeziehung der Eltern in das Training ist unerlässlich. Dieses bedeutet, wie schon erwähnt, die Arbeit am Problem bzw. Symptom, wobei zu beachten ist, dass das Kind seine Defizite kompensieren und so reduzieren lernt. Dass hier sämtliche Teilfertigkeiten des Lesens und Schreibens in ihrer Anwendung analysiert werden müssen, ist selbstverständlich.

Weiterführende Literatur

Gräven, M.: Vergleich von sprachentwicklungsgestörten Kindern mit Volksschülern, Legasthenikern und Kindern aus der Allgemeinen Sonderschule beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Stolperstein, 1/2, S. 8-12, 1994

Gräven, M., Gräven, G.: Die Entwicklung des Schreiben- und Lesenlernens – Das Interaktionelle Legastheniekonzept. Der Sprachheilpädagoge, 3, S. 1-24, 1998

Klein-Strasser, M.: HOM – Holistisch-Ontogenetische Methode des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie. Der Sprachheilpädagoge, 3, S. 46-50, 1998

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B.: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber, 1993[1]

Klicpera, C., Gräven, M., Gräven, G., Schabmann, A.: Die Schwierigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens: Ein Vergleich von sprachentwicklungsgestörten Kindern mit guten und schwachen Lesern aus der Volksschule und lernbehinderten Kindern aus der Allgemeinen Sonderschule. Der Sprachheilpädagoge, 4, S. 1-23, 1994

Klicpera, C., Gräven, M., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B.: Wieweit haben sprachentwicklungsgestörte Kinder spezielle Probleme beim Lesen und Schreiben? Ein Vergleich mit guten und schwachen Lesern in der Grundschule sowie lernbehinderten Kindern. Die Sprachheilarbeit, 5, S. 231-244, 1993[2]

Marschik, M., Klicpera, C.: Kinder lernen lesen und schreiben. Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen. Dortmund: Borgmann, 1993

Maria Götzinger-Hiebner

Drei Gründe, warum herkömmlicher Rechtschreibunterricht nicht hilft

„Morgen habe ich in deiner Klasse eine Supplierstunde. Was soll ich machen?" „Am besten etwas aus der Rechtschreibung. Das ist mir ohnehin so lästig." Ich nahm dann die Silbentrennung („Abteilung") durch, weil sich das so schön in einer Stunde ausgeht. Lustig war's, die Kinder erfanden mit Feuereifer Wortungetüme, die wir gemeinsam nach allen Regeln zerlegten.

Der Kollege, dem der Rechtschreibunterricht wenig Freude macht, ist kein Einzelfall. Ich bin dieser Erscheinung öfter begegnet. Meistens nannten die Lehrerinnen und Lehrer eine gewisse Hilflosigkeit als Grund ihres Widerstrebens. Sie mussten die Erfahrung machen, dass der herkömmliche Rechtschreibunterricht, wie er in den Schulbüchern zu finden ist, nur geringen Ertrag bringt. Eine recht bekannte Germanistin sagte im persönlichen Gespräch: „Rechtschreiben unterrichte ich gar nicht mehr. Das bringt sowieso nichts."

Nun stimmt es gewiss, dass gute RechtschreiberInnen auch ohne spezielle Unterweisung mehr oder minder richtig schreiben. Was aber ist mit den SchülerInnen, die sich schwer tun, die nicht von selbst hinter die Geheimnisse der Orthographie kommen? Sie brauchen Unterricht, allerdings einen etwas anderen als den, der „sowieso nichts bringt". Traditioneller Rechtschreibunterricht ist tatsächlich wenig effizient. Das liegt an einem falschen methodischen Ansatz, den ich im Folgenden näher beschreiben werde.

Im Jahr 1905 fand Otto Ranschburg bei Gedächtnisexperimenten heraus, dass minimale Paare, also Items, die sich nur in einem Kennzeichen unterscheiden, am schlechtesten zu behalten sind. Werden solche minimale Paare vorgegeben, kommt es zur retroaktiven Hemmung. Dieses Phänomen wurde nach seinem Entdecker „Ranschburg'sche Hemmung" genannt. Für den

Rechtschreibunterricht bedeutet das, dass gegensätzliche Paare nicht gleichzeitig oder in knapper Folge behandelt werden dürfen, weil sie dann umso leichter verwechselt werden. Wie sieht allerdings die Realität aus? In der Volksschule werden in einer Woche Wörter mit „k" und in der nächsten Woche Wörter mit „ck" dargeboten. Das Erlernte wird zu Beginn der darauf folgenden Woche abgeprüft, in Form eines Diktates oder eines Lückentextes. Nicht nur Kinder mit ausgeprägter Rechtschreibschwäche schreiben dann „Schauckel", eine Schreibung, auf die sie ohne die vorangegangene Unterweisung vielleicht nie gekommen wären. Dieser Dreierschritt – erst einfacher, dann doppelter Konsonant, dann beides – liegt den meisten Sprachbüchern zugrunde. Sinngemäß gilt das natürlich für alle anderen Phänomene: einfacher Vokal und Vokal mit Dehnungszeichen, Lenis und Fortis (b-p, d-t, g-k), einfaches und geschärftes „s", Groß- und Kleinschreibung. Es handelt sich dabei um ein grundverkehrtes Prinzip, das das Erlernen der Rechtschreibung sehr erschwert. Dass es sich so lange gehalten hat, mag damit zusammenhängen, dass es nicht allen in gleicher Weise schadet. SchülerInnen, die schon recht gute RechtschreiberInnen sind, können damit durchaus die eine oder andere Lücke schließen. Unsichere RechtschreiberInnen werden weiter verunsichert, allerdings ist das zum Glück im allgemeinen nur vorübergehend. Wirkliches Unheil richtet dieses Vorgehen bei denjenigen an, die große Rechtschreibprobleme haben. Sie werden schlechter, je mehr sie auf diese Art üben. Hat der Lehrer keine Einsicht in die Zusammenhänge, so kann er leicht zu der Ansicht kommen, die SchülerIn erlerne das Rechtschreiben trotz aller Bemühungen nicht. Diese Methode vergrößert die Schere zwischen guten und schlechten RechtschreiberInnen und richtet sich somit selektiv gegen die schwächeren SchülerInnen.

Ein zehnjähriger Bub, den ich vor einiger Zeit betreute, zeigte gerade zu dem Zeitpunkt starke Verunsicherung in der Groß- und Kleinschreibung, als dieser Schwerpunkt im Fach Deutsch durchgenommen wurde. Ich erklärte ihm, warum er auf einmal so unsicher sei und tröstete ihn damit, dass sich das wahrscheinlich nach einiger Zeit wieder legen werde. Der junge Mann war einige Zeit still, dann fragte er: „Wenn man das weiß, warum machen dann die Lehrer das?"

Ein seit einigen Jahren neu eingeführtes Deutschbuch, das für Volksschulen und Hauptschule/AHS vorliegt und bereits weit verbreitet ist, treibt den methodischen Unsinn auf die Spitze. Die Gegensatzpaare werden nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dargeboten: bohren – geboren, Lied – Lid, Wahl – Wal, er reist – er reißt. Wenn man sieht, wie sich die Kinder damit plagen, kann man die gut gemeinten begleitenden Worte: „Wer die Wortbedeutung überlegt, verwechselt auch die ähnlichen Formen nicht"* nur als blanken Hohn empfinden.

Auch der kontrastive Umgang mit Fehlern führt zu erschwertem Erlernen. „Nach l, m, r, das merk dir ja, kommt nie tz und nie ck" ist zwar richtig, aber lernpsychologisch falsch. Denn die Gruppen „tz" und „ck", die eben nie nach den genannten Buchstaben stehen, werden bei dieser Regel immer mitgedacht. Dasselbe geschieht bei „Spazieren schreibt man ohne ‚tz', es kommt nicht von ‚Spatz'." Kaum wird an den Spatz gedacht, ist das „tz" wieder drin. Denn an etwas absichtlich nicht zu denken, ist fast unmöglich. Dazu eine Geschichte, die mir eine Lehrerin erzählt hat: In einer kleinen Gemeinde irgendwo hinter den sieben Bergen erzählt man sich, dass auf dem Galgenberg ein Schatz vergraben liege. Man könne ihn heben, wenn man in einer Vollmondnacht zwischen zwölf und eins mit einer toten Katze über der Schulter zu graben beginne. Allerdings dürfe man dabei NICHT an einen gelben Hund denken. Bis heute ist es keinem gelungen, den Schatz zu heben.

Eine zweite ebenso wenig zielführende Strategie ist die des „genauen Hinhörens". Sie (ver)führt dazu, „harte" und „weiche" Konsonanten sowie Dehnung und Schärfung über das Hören zu erschließen. Da ein großer Teil der rechtschreibschwachen Kinder diese Unterschiede nicht genau differenzieren kann, ergibt sich daraus ein Ansatzpunkt für das „Teilleistungstraining". Viel Zeit und Mühe wird darauf verwendet. „Gelingt" der Transfer zur Schreibung, können die Resultate etwa so aussehen (die Beispiele sind authentisch): Banahne, Schühlerin. Nun ist es andererseits natürlich nicht unnütz, wenn man die genannten Unterschiede in

* Neuwirth, Erich et al.: Deutsch 2, Teil B; Veritas, Linz 1996

1. Die Bedeutung des Lesens und Schreibens

Lesen und Schreiben sind komplexe und auch unterschiedliche Fähigkeiten. Lesen heißt, Buchstaben oder Worte entziffern und in gesprochene Sprache umsetzen zu können (Lesefertigkeiten) und das Geschriebene auch zu verstehen (Lesekompetenz). Schreiben bedeutet ein Wissen über die richtige Schreibweise von Wörtern zu erwerben (Rechtschreibfähigkeit) und sich auch schriftlich verständlich machen zu können (schriftliche Ausdrucksfähigkeit). Während es in der Schule anfangs um das Lesenlernen an sich geht, kommt es später zu einer Verschiebung in Richtung Informationsgewinn aus Texten. Auch beim Schreiben steht das Lernen dieser Fertigkeit beim Schulneuling im Vordergrund, während später der gelungene schriftliche Ausdruck von Bedeutung ist.

Diese Fertigkeiten müssen erst auf Basis anderer Fähigkeiten (wie z.B. der Sprache, Vorwissen, Wortschatz, grammatikalische Kompetenz, ...) erlernt werden (vgl. Klicpera und Gräven 1994), wobei dafür hauptsächlich die Schule und die Eltern zuständig sind. Kommt es zu Problemen, müssen diese frühzeitig erkannt und gemeinsam behoben werden. Andernfalls werden die Betroffenen im Alltag immer Schwierigkeiten haben, Gebrauchsanweisungen oder Zeitungen zu lesen, Urlaubskarten zu schreiben oder Formulare auszufüllen. Sie werden an den Rand der Gesellschaft gedrängt und dadurch benachteiligt. Sie selbst werden sich minderwertig vorkommen und können ihre Rechte nicht wahrnehmen. Beachtlich ist die geschätzte Anzahl von „sekundären Analphabeten" in Deutschland von 3 bis 4 Millionen und in Österreich von 300.000 (ca. 4% der Gesamtbevölkerung). Diese Zahlen spiegeln auch den enormen Handlungsbedarf wider.

2. Die Entwicklung des Lesens

Während im Vorschulalter das Vorlesen von Kinderbüchern durch Erwachsene im Vordergrund steht, werden in der Schule beim Lesen zunächst graphische Hinweise beachtet (logographisches Worterkennen), wobei die Kinder nur Teile der zur Verfügung stehenden Buchstaben-Informationen nutzen, wie Wortanfänge und Wortlängen, später erst die Wortenden. Es handelt sich also um ein optisches Erkennen der Worte.

Erst später werden alle Graphem-Informationen genutzt, wobei eine Verbindung zur gesprochenen Sprache hergestellt wird (alphabetisches Lesen). Die Wörter werden buchstabenweise erlesen, es kommt zum Zusammenlauten. Diese Lesestrategie tritt während des gesamten ersten Schuljahres auf, allerdings mit unterschiedlicher Intensität und vor allem bei unbekannten Wörtern, wobei es für das Kind wichtig ist, zwischen Graphemen und den entsprechenden Phonemen Verbindungen herstellen zu können. Das gelesene Wort wird schließlich durch das Aussprechen erkannt, was die Bedeutung der phonologischen Rekodierung hervorhebt (orthographische Lesestrategie). Nun ist selbstständiges Lesen möglich. Durch Übung werden im Laufe der Zeit die wortspezifischen und orthographischen Kenntnisse der einzelnen Wörter gefestigt und das so genannte innere oder orthographische Lexikon angelegt. Darin werden Buchstabenfolgen, Aussprache, ganze Wortstämme, Gemeinsamkeiten von Wortgruppen usw. gespeichert. Kann ein Wort aus dem orthographischen Lexikon abgerufen werden, muss es nicht mehr erlesen werden. Dadurch und mit dem Erkennen des Wortzusammenhanges wird das Lesen immer schneller und unbewusster.

Der Leselernprozess gliedert sich also im Wesentlichen in die drei dargestellten Strategien, die aber stark übergreifend angewendet werden. Im Übergang von einer Phase zur nächsten müssen Routinen erworben werden, durch die der Lesevorgang zunächst verlangsamt, aber mit der Zeit (Übung) insgesamt beschleunigt wird. Das Kind hat nun gewisse Lesefertigkeiten erworben, die im Laufe der 2. Klasse (und in den folgenden Schuljahren) durch das Ausnutzen der orthographischen Redundanz (Regelmäßigkeiten und Analogien verschiedener Wörter erkennen und größere Einheiten bilden) verbessert werden.

Im Laufe der Leseentwicklung setzt das Kind sein Vorwissen, sein Allgemeinwissen und seine sprachlichen Fähigkeiten ein, wodurch die Entschlüsselung des gesamten Textes erleichtert wird. Dazu bedarf es der Fähigkeit, die Informationen verschiedener Sätze zu integrieren. Die neuen werden mit den vorhandenen

der Quantität (Länge – Kürze) und Intensität (Lenis – Fortis) der Laute richtig wahrnimmt. Das Wissen darum hat eine wichtige Stützfunktion im Schriftspracherwerb. Wird allerdings die Schreibung nur auf den Höreindruck gegründet, so kommt es zu mannigfachen Falschschreibungen. Denn die deutsche Sprache ist nicht so lautgetreu, dass dieses Vorgehen funktionieren kann. Hier zeigt sich wieder, dass gute RechtschreiberInnen auch mit dieser Strategie gute Resultate erzielen: Denn wenn ich höre, dass „nahm" einen langen Selbstlaut hat, so weiß ich, dass ein Dehnungs-h kommen könnte. Ich werde wohl nicht den Mitlaut verdoppeln. Ob tatsächlich ein „h" zu schreiben ist oder nicht (wie in „kam"), muss ich mir allerdings merken. Bin ich ein guter Rechtschreiber, so werde ich damit wohl keine Probleme haben.

Rechtschreibschwache SchülerInnen aber werden mit dieser Methode in der Phase der phonetischen Schreibung festgehalten. Da sie Wortbilder schlecht erfassen und speichern können, greifen sie eben nach der Strategie, die ihnen in der Schule vermittelt wird. Doch der Höreindruck allein ist wenig aussagekräftig. So sprechen wir im süddeutsch-bayrischen Sprachraum im allgemeinen am Wortanfang einen Mediallaut (also weder „richtig" weich noch „richtig" hart), in der Mitte einen „weichen" Laut und am Wortende schlägt die Auslautverhärtung zu. „Hund" hat, wenn das Wort gesprochen wird, ein genauso hartes | t | wie „bunt". Im Bereich der Schärfung stimmt die phonetische Strategie eher, als Hilfsmittel zur Dehnung ist sie völlig ungeeignet, wie die Reihen „kam – nahm – lahm – Scham – Rahm" oder „Dänen – dehnen – denen" zeigen.

Selbst „das lange I" kann verschieden aussehen: i, ih, ie, ieh. Redet man den Kindern ein, dass für jeden lang gesprochenen i-Laut „ie" zu schreiben ist, darf man „wier" nicht anstreichen, denn der Vokal ist wirklich lang. Die phonetische Strategie ist also auch dann nicht sehr erfolgreich, wenn die Grundlage dafür – die richtige auditive Wahrnehmung – gegeben ist.

Ein drittes Problem ergibt sich aus den besonderen Bedürfnissen lese-rechtschreibschwacher SchülerInnen. Sie haben im allgemeinen große Schwierigkeiten, implizite Gesetzmäßigkeiten zu erfassen. Das sind jene Regeln, die gute Rechtschreiber selbsttätig und unbewusst aus den gebotenen Schreibübungen

ableiten. Ein Beispiel: Die meisten Kinder erlernen die korrekte Schreibung der dritten Person Einzahl des Verbs im Lauf der zweiten Volksschulklasse. Sie erfassen, dass die Endung „-t" lautet, ohne dass man es ihnen speziell erklärt. Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche erfassen das nicht so leicht. Hat man sie auch noch dazu angehalten, sich im Zweifelsfall das Wort vorzusprechen, werden sie nach Liquid zum „-d" neigen, also zwar richtig „er fischt", aber auch – lautlich nicht ganz unlogisch – „er angeld" schreiben.

Außerdem erfassen diese Kinder das „Baukastensystem" der deutschen Sprache nicht, das aus einer begrenzten Zahl von Wortstämmen, Vor- und Nachsilben sowie Endungen eine Vielzahl von Wörtern generiert. Sie lernen jedes Wort, ja oft jede einzelne Wortform getrennt, ohne Querverbindungen herzustellen. Daraus ergibt sich eine so große Menge von Einzelwörtern, dass sie ganz einfach nicht alle gespeichert werden können.

Rechtschreibunterricht muss sein – um diese Verantwortung wird kein Deutschlehrer/keine Deutschlehrerin herumkommen. Um ihn aber effizient zu machen, sind einige grundlegende Änderungen nötig. Zunächst muss man sich natürlich das Kontrastieren abgewöhnen – nichts, das man verwechseln könnte, gleichzeitig oder in rascher Folge durchnehmen! Damit ist leider ein großer Teil des gewohnten Materials nicht verwendbar. Absolut verboten sind Fehlertexte – auch wenn sie die Schüler noch so lieben. Natürlich ist es dann auch nicht sehr sinnvoll, die schwächeren RechtschreiberInnen nach mühsamer Aufbauarbeit mit kontrastiven Diktaten – die sie wahrscheinlich nicht schaffen werden – wieder zu verunsichern.

Statt der phonetischen Strategie sollten die SchülerInnen gelehrt werden, Wortbilder visuell wahrzunehmen, die Binnenstruktur zu erfassen und Einsicht in den Wortbau zu entwickeln.

Das Lernen von Einzelwörtern sollte durch vermehrtes Wortfamilientraining ergänzt werden, wobei der „Bauplan" der Wörter, die Gesetzmäßigkeiten beim Umformen thematisiert werden müssen. Auf jeden Fall ist darauf Bedacht zu nehmen, dass das Lernen in vielen kleinen Schritten erfolgt.

Da man die richtige Schreibung nicht hören, sondern nur sehen kann, kommt dem Lesen absolute Priorität zu. Recht-

schreibunterricht basiert auf einer entsprechenden Lesefähigkeit, ist sie nicht gegeben, ist das der erste Ansatzpunkt. Das heißt nun nicht, dass ein Schüler einfach mehr lesen soll, dann wird er das Rechtschreiben schon lernen. So funktioniert das leider nicht. Umgekehrt stimmt es schon: Erst wenn er oder sie lesen kann, ist Rechtschreibunterricht sinnvoll.

Zusätzliche Hilfe leistet eine sachliche und tolerante Grundhaltung. Rechtschreibung ist kein Naturgesetz, sondern etwas ziemlich Willkürliches. Was heute gilt, kann morgen ganz anders sein. Ein Rechtschreibfehler ist keine Sünde, „schreckliche Fehler" gibt es nicht. Wer nie Fehler macht, hat ganz einfach Glück gehabt, denn er oder sie verfügt über eine Sonderbegabung, die einem unverdient in den Schoß fällt. Die übrigen müssen das Rechtschreiben, da es nun einmal so wichtig genommen wird, mehr oder minder mühsam erlernen. Wenn sie Glück haben, begleitet sie dabei eine fachkundige, einfühlsame und vor allem geduldige Lehrperson.

Literatur

Möckel, Andreas: Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem; Bad Heilbrunn 1997.

Rohracher, Hubert: Einführung in die Psychologie, Wien-München-Berlin 1971.

Schenk-Danzinger: Was jeder Lehrer über Legasthenie wissen sollte; in: Lehrer auf der Schulbank, München 1990.

Heinz Zangerle

Ein kindliches Lernproblem auf dem esoterischen Supermarkt: Mythos Legasthenie

Im Umgang mit sog. Legasthenikern – Kindern mit großen Problemen beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens – vollzieht sich ein drastischer Wandel: Unter weitgehender Absenz einer kritischen Fachöffentlichkeit ist ein deutlicher ´role-back` zu beobachten, ein Zurück zu traditionellen, individualisierenden Erklärungsmustern und Scheinlösungen. Mit der Neubelebung alter, wissenschaftlich längst überwunden geglaubter Legastheniekonzepte tut sich ein umfangreiches Feld pseudowissenschaftlicher Problemverarbeitung auf. Getragen von wirtschaftlichen Interessen treibt die Mystifikation kindlicher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten immer neue Blüten in Richtung Therapeutisierung und Pathologisierung.

Schlaglichter aus der Praxis

In der kinderpsychologischen Beratungspraxis sind sie längst keine Einzelfälle mehr. „Legastheniker", die bereits mehrere Stationen einer langen Karriere auf dem boomenden Esoterik- und Psychomarkt hinter sich haben. Die folgenden Fallepisoden aus der psychlogischen Beratungspraxis werfen ein Licht auf den Umgang mit lese- und rechtschreibschwierigen Kindern:

- Eine Mutter stellt ihrer Tochter nach stundenlangem Diktat-Üben ein Fläschchen Bach´sche Notfall-Tropfen nachts neben das Bett. Die „feinstoffliche" Wirkung nehme dem Kind die Nervosität vor dem Schuldiktat.
- Bei „Flüchtigkeitsfehlern" in Schuldiktaten empfiehlt ein Homöopath die Einnahme von 5 Globuli Medorrhinum D 200 1 – 2x im Monat.
- Ein nägelkauender Achtjähriger reibt sich beim Diktat wiederholt unterhalb des Schlüsselbeins, dreht den Kopf nach hinten

und presst die Schultermuskulatur. Er müsse nur seine „Gehirnknöpfe" rubbeln, dann mache er weniger Fehler. ...

- Ein Legasthenietrainer „identifiziert" mit einem Muskeltest Lernprobleme und die entsprechende Bach-Blüte. Rechtschreibblockaden löst er durch „Einschalten" des Vorderhirns in Verbindung mit den Informationen der jeweils richtigen Blüte auf.
- Ein 10jähriger verkündet stolz, er müsse nie mehr Diktate üben. Nach einem Hörtest lerne er nur noch mit dem „Brain boy". Seine Mutter ergänzt: „Zur Verbesserung seiner Legasthenie aufgrund einer noch unbekannten neurologischen Fehlentwicklung und basalen Hörstörung. ..."
- Ein Vater schließlich erkundigt sich telefonisch nach der Legasthenikerbrille. Er hat von einer farbigen Spezialbrille gelesen, mit der Kinder zu begeisterten Lesern werden.

Derartige Episoden sind nur noch zu übertreffen von einer Meldung aus der Tagespresse, wonach „Legasthenie ihre Ursache im Kleinhirn hat, wo sich auch das Bewegungszentrum des menschlichen Organismus befindet ... Medikamente, die gegen Reisekrankheiten eingenommen werden, können auch Legasthenie kurieren. ..."

Hauptsache „alternativ" !

Ob Lehrer, Psychologe oder Psychotherapeut – wer versucht, Eltern lern- und verhaltensschwieriger Kinder zu beraten, der kennt die Erwartungshaltung: Gefragt ist, was suggeriert, störende Symptome von Kindern möglichst rasch und ohne viel elterlichen (Zeit)-Aufwand zu beseitigen, was als möglichst bio gilt und gleichzeitig geheimnisvoll-esoterisch auf die kindliche Psyche wirkt. Das einfache Rezept, die schnelle Lösung zur Beseitigung kindlicher Symptome, hat Konjunktur. Dem entspricht das Esoterik-Repertoire. Die Verfahren geben sich zeitgeistig-alternativ, das Rezept allerdings ist klassisch: Säftchen, Pülverchen, ein paar Bewegungsübungen, Massage und Psycho-Kniffe a la „Brain Gym" sollen die Symptome am Kind bekämpfen.

Insbesondere bei Kindern mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten liegen die Schulfitness-Angebote aus dem Repertoire der Esoterik voll im Trend! Out dagegen sind Methoden, die sich zum mühsamen Erarbeiten kleiner (Lern)fortschritte und zu allmählicher Verbesserung der kindlichen Symptomatik unter Mithilfe oder gar Veränderungsbereitschaft des Umfeldes (Elternhaus, Schule) bekennen. In der irrigen Meinung, durch punktuelle, möglichst angenehme und leichte Ansätze am Kind werde sich der Knoten schon irgendwann lösen, wird auf Förderkonzepte, die systematische Lese- und Rechtschreibarbeit beinhalten, zunehmend verzichtet.

Am Beispiel der Legasthenie läßt sich zudem beobachten, wie die Behandlung kindlicher Lernprobleme zu einem Markt geworden ist, der mit den Interessen alter und neu entstandener Berufsgruppen eng verknüpft ist. Pünktlich zu Schulbeginn rollen jährlich als Information verkleidete Werbekampagnen für diverse „therapeutische" Methoden, Mittel und Kurse auf verunsicherte Eltern und Pädagoginnen an, ein unüberschaubarer esoterischer Supermarkt etabliert sich (Zangerle, H., 1996). Seine Angebote laufen unter Bezeichnungen wie: Alternativmethoden bzw. -medizin, Natur-Heilverfahren, New-Age-Verfahren, Esoterik oder Unkonventionelle Diagnose-Therapie-Systeme. Im Handbuch: Die Andere Medizin ordnet die Deutsche Stiftung Warentest (1996) diesem Bereich über 60 verschiedene Verfahren bzw. Mittel zu.

Gemeinsamkeiten des esoterischen Psychomarktes

Bei einer kritischen Zusammenschau esoterischer Methoden und Mittel, die an Kindern angewendet werden, lassen sich folgende Kernmerkmale und Gemeinsamkeiten erkennen:

- Anbieter bzw. Anwender setzen bei Diagnose wie auch bei Behandlung unter Verzicht auf eine Anamnese vorschnell allein am Kind als dem Symptomträger an.
- Unter Verzicht auf kritische Rationalität fehlt es weitgehend an der Dokumentation von Befunden und wissenschaftlicher Wirksamkeitskontrolle. Die positive Erfahrung am Einzelfall genügt – wie auch immer diese zustande gekommen sein

mag. Dass sich eine Behandlungsmethode der Rationalität entzieht, wird geradezu als deren besonderes Qualitätskriterium gewertet.

- Vertreter der genannten Methoden scheuen jede sachliche und fachliche Diskussion, sie entziehen sich ihr sogar. Vieles läuft „auf der rein emotionalen Glaubens-Schiene ab und ist einem rationalen Zugang verschlossen. Kritiker werden sofort massiv auf der diffamierenden, persönlichen Ebene angegriffen, weil sie sich noch nicht im Kreis der Erleuchteten befänden und deshalb auch nicht kompetent zur Mitsprache seien..." (Hund, W.: 1997, S.109).
- Die Vertreter der aufgezeigten Verfahren bedienen sich unter dem Deckmantel des „alternativen" Lernens durchwegs der Suggestion, mit ihrer Methode wäre Lernen immer einfach, schnell, lustvoll. Bewusst wird verschwiegen, dass Lernen meist auch Mühe und Arbeit bedeutet.
- Unter Vorgabe allein humanitärer Helfermotive verschweigen die Anbieter Geschäftsinteressen und nützen die uninformierte Hilfsbedürftigkeit verunsicherter und besorgter Eltern aus.

Wie ersichtlich, werden im vorliegenden Beitrag auch Mittel und Verfahren der Homöopathie dem Esoterik-Markt zugeordnet. Dies geschieht in Anlehnung an Rosalind Coward (1995, S.11), wenngleich dem Verfasser bewusst ist, dass die Anhänger von Samuel Hahnemann, dem Begründer der Homöopathie, vermutlich wenig davon begeistert sein werden, mit Verkäufern heilmagnetischer Edelsteine oder Anhängern des kinesiologischen Muskeltests in einen Topf geworfen zu werden.

Der esoterische Supermarkt der Legasthenie

Beispiel 1: Bach-Blüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler

„Besonders bei Kindern kann man mit der Bach-Blütentherapie schöne Erfolge erzielen (z.B. bei Stottern, Ängsten, Heimweh, Verhaltensstörungen wie Hyperaktivität, Konzentrationsschwäche, Bettnässen....)" schreibt „Akzente", Verbandszeitschrift der Eltern hyperaktiver Kinder (1992/2). Diverse Gesundheits- oder

Elternzeitschriften preisen die „feinstofflichen Wirkungen" der nach dem englischen Arzt Edward Bach entwickelten Blütenextrakte. Tatsächlich führt bei vielen Eltern an den in Alkohol verdünnten Blütenextrakten kein Weg vorbei, es gibt kein Diktat ohne „Rescue"-Tropfen Nr. 39.

Aus der Klientendatei des Verfassers (ermittelt an 600 Einzelfällen) ergibt sich, dass Bach-Blüten quer durch alle Indikationsstellungen (am häufigsten bei Rechtschreibproblemen) gegeben werden. Nahezu 75 Prozent der Kinder waren damit vorbehandelt, ehe Eltern eine kinderpsychologische Beratung konsultierten.

Angesichts der verbreiteten Anwendung der Blütenextrakte sprechen Konsumentenschützer von „blühendem Wildwuchs" (Konsument, 1993, S. 18 – 20), und die Deutsche Stiftung Warentest rät von der Einnahme ebenso ab wie die Bundesvereinigung deutscher Apothekervereine. Begründung: Bachblüten sind eine Mischung aus Scharlatanerie, Aberglauben und Geschäftemacherei (in: Psychologie Heute, 1997 / 7).

Aber auch die Praxis, Kindern mit Schulschwierigkeiten vermehrt homöopathische Globuli zu verabreichen, darf kein Tabu sein. Aus o.a. Datenmaterial ergibt sich, dass 55 Prozent der Kinder – wohlgemerkt wegen ihrer Lern- bzw. Verhaltensstörungen und nicht wegen körperlicher Beschwerden (!) – vom Kinderarzt homöopathische Globuli verschrieben wurden. Es stellt sich die Frage nach Erklärungszusammenhang und wissenschaftlichem Hintergrund von „Behandlungen", wonach beispielsweise Kindern mit „Sprach- u. Schreibschwierigkeiten" 1-2 mal monatlich 5 Globuli Tuberculinum D 200 verabreicht werden (in: Wagner, S., 1997, Stichwort „Legasthenie"). Oder danach, worin die – behauptete – Ganzheitlichkeit der Verabreichung von 5 mal täglich 8-10 homöopathischer Schultropfen „Mag. Doskar" Nr. 17 bei einem aggressiv-zappeligen und unkonzentrierten Kind überbehütend-nervöser Eltern besteht. Schließlich danach, was (- außer einem kurzzeitigen Placebo-Effekt -) solche Mittel einem verängstigten, mutlosen Kind bringen, das allwöchentlich sein Diktat-Waterloo erlebt, weil es schulisch wie häuslich völlig ineffizient lernt? Kann es damit jemals lernen, mit sich und seinem Problem besser umzugehen?

Beispiel 2: Kinesiologie: „Liegende Acht" statt Üben

Ein geradezu klassisches Beispiel der Versimplifzierung von Genese und Therapie kindlicher Lern- und Verhaltensprobleme ist die Edu-Kinestetik bzw. das Brain-Gym, basierend auf den Publikationen von Paul E. Dennison (z.B.: 1990). Der Autor – Verlagsangaben zufolge – „Pionier in angewandter Gehirnforschung" – bedient sich eines der zentralen Elemente des aktuellen Booms, nämlich der Reaktivierung der angestaubten Gehirnhälften-Theorien aus den 50er Jahren. Die alten Hüte der Gehirnforschung werden von ihm in aufpolierter Diktion als neueste wissenschaftliche Erkenntnisse der modernen Hirnforschung angepriesen. Ob Lernstreß, blockierte Lebensenergie, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, Legasthenie o.ä.: Mit der mangelnden Zusammenarbeit der linken und rechten Gehirnhälfte werden die Ursachen nahezu aller kindlichen Störungen begründet. Mangelndes Zusammenspiel der Gehirnhälften, gestörter Energiefluss, Blockade des Energiesystems sind die stereotyp wiederkehrenden Universalerklärungen.

Störung ist demnach eine Form des „Abgeschaltetseins", reparierbar nur durch die neuesten Methoden der „Gehirnintegration".

Die von Dennison entwickelte Angebotspalette an simplen Gymnastikübungen (Liegende Acht, Überkreuz-Gehen und Hüpfen, Wadenpumpe, Eule etc.) sollen den Energiefluss ausbalancieren und eine „Verbindung der beiden Gehirnhälften" herstellen: " ... mit 2 Fingern das Steißbein und mit weiteren 2 Fingern die Oberlippe für 30 sec. halten. Dies verhilft zur besseren Raumorientierung und hält dich offen für Informationen nach außen (Raumknöpfe, Gouverneursmeridian); dehne und ziehe die Ohren sanft von innen nach außen und von oben nach unten. So kannst du besser zuhören (Denkmütze)....." Mit derlei Übungen verspricht etwa das Münchner Institut für Angewandte Kinesiologie in einem Schülermerkblatt den Abbau von „Lernblockaden" und „legasthenischen Störungen" (Goldner C., 1997, S. 229)

Weil sich Edu-Kinestetik und Brain Gym nicht nur seit Jahren im lukrativen Nachhilfe- und Lernförderungsmarkt, sondern auch in der staatlichen Lehrerfortbildung breitmacht, hat das

„Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München" umfangreiche Expertisen zu den neurologischen Grundlagen der Edu-Kinestetik eingeholt und in einem Arbeitsbericht veröffentlicht (W. Walbiner, 1997). Darin werden diese nicht nur als unhaltbar, sondern als „eine derartige Versimplifzierung und Verfälschung der Vorgänge des zentralen Nervensystems" bezeichnet, „daß die Aufnahme so erklärter diagnostischer und therapeutischer Techniken zum Umgang mit Kindern in hohem Maße beunruhigen muß" (S. 5). Die Autoren kritisieren nicht nur die allzu simple Problemlösestrategie, mit der Kinder das „An- und Abschalten" (analog der Funktion elektrischer Geräte) als Lösung für Probleme lernen sollen, sondern auch, dass sie sich durch die Manipulationen des Brain-Gym als behandlungsbedürftig und „nicht in Ordnung" erleben (S.6).

Breitenbach und Keßler (1997) haben empirische Forschungsarbeiten zum sog. „Muskeltest" zusammengetragen. Dieser dient Kinesiologen als Universal-Diagnoseinstrument und auch dazu, passende Blütentropfen, homöopathische Globuli, oder gar den richtigen Heil-Edelstein für ein Lernproblem zu eruieren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, „daß der Muskeltest aus empirischer Sicht derzeit kein diagnostisches Verfahren ist. Ebenfalls muß darauf hingewiesen werden, daß momentan nur mangelhafte empirische Belege für die Effektivität edukinestetischer Förderung vorliegen" (dies. S. 8).

Die simplen Erklärungsmuster und Bewegungsübungen der Kinesiologie haben inzwischen in die Lehreraus- und -fortbildung Eingang gefunden und werden höchst unkritisch in nahezu jeder Broschüre über schulisches Lernen als Universalmittel bei Schulproblemen angepriesen. Mit Versprechungen wie „Hilfe bei Lernproblemen und Konzentrationsschwäche" bringen Verlage ganze Serien an „Lerngymnastik"-Büchern auf den lukrativen Schulbuch-Markt.

Beispiel 3: NLP-Rechtschreibtherapie: Kindernöte kein Thema

Aufbauend auf den Techniken des sog. Neurolinguistischen Programmierens (NLP) hat Klaus H. Schick das „neuropsychologische Konzept" einer „NLP-Rechtschreibtherapie" (Buchtitel,1995) entwickelt. Was sich allerdings hinter dem vielverspre-

chenden Titel als „Therapie" verbirgt, ist ein Verfahren, das die Arbeit an kindlichen Rechtschreib- und Leseschwierigkeiten auf einige wenige Manipulationstechniken reduziert. Die Anleihen und Querverbindungen zur funktionalistischen Gehirnhälftentheorie von Dennison sind überaus zahlreich, auch die theoretisch-empirische Fundierung ist ähnlich mager.

Die Lektüre des Buches lohnt den Zeitaufwand kaum, denn der kritische Praktiker muß sich geradezu gefoppt vorkommen vom Mißverhältnis seitenlanger sog. theoretisch-wissenschaftlicher Fundierungen und der tatsächlichen Hilfe für die Praxis. Getrost kann er sich 150 Seiten Text ersparen. Auf nur einer Seite findet er das Kernstück des Buches: Die „Visuelle Rechtschreibstrategie" des NLP (ders. S.55). Was sich hinter dieser Ankündigung verbirgt, ist eine Leitkarte zur Erarbeitung einzelner Wortbilder. Damit, so betont der Verfasser, biete er dem Lernenden – im Gegensatz zu herkömmlichen Drill-Methoden – den „Prozeßcharakter des Erlernens der Rechtschreibung als einer Strategie" an.

Aber gerade darum geht es bei der NLP Rechtschreibstrategie nirgendwo. Unter mehrfachem Strapazieren der Hirndominanztheorien (vgl. Dennison, 1990) werden Rechtschreibschwierigkeiten als neurolinguistisches Problem allein am Kind fokussiert, und – obwohl im Text mehrfach von systemischer Vorgangsweise die Rede ist – bleibt der konkrete Ansatz am Symptomträger Kind hängen. Den psychischen Nöten eines Kindes mit permanenten Rechtschreibschwierigkeiten, des häuslichen und schulisch-methodischen Umgangs mit seinem Problem, der psychischen Verarbeitung seiner andauernden Mißerfolge widmet der Verfasser lediglich zwei knappe Seiten. Statt dessen preist er Muskeltestverfahren, kinesthetische Übungen und abenteuerliche Kombinationen von „Trainings der (akustischen) Ordnungsschwelle mit dem Training der Hemisphärendominanz" (ders. S. 145) an.

Ähnlich funktionalistisch ist die von Karin Leifermann-Jahn entwickelte „NLP-Buchstabierstrategie" (1996), gedacht als Hilfestellung für Kinder, die trotz häufigen Übens im Gefolge einer ungeeigneten Strategie Fehler machen. Alleiniger Parameter für die Indikation des Verfahrens ist die Blickrichtung des Kindes bei

der Präsentation eines bekannten Wortes. Je nach „Augenzugangshinweisen beim Rückwärtsbuchstabieren" (S. 22) fehlt es dem Kind – gemäß der NLP Diagnostik – bei Rechtschreibschwierigkeiten entweder nur an Routine und regelmäßiger Übung, oder es braucht ein besonderes Training. Dies beispielsweise immer dann, wenn es beim Buchstabieren auf Ohrenhöhe nach links oder rechts blickt oder den Blick nach unten richtet. In Anlehnung an die Visuelle Rechtschreibstrategie von Schick (s.o.) hat auch Leifermann-Jahn eine Leitkarte zur NLP-Buchstabierstrategie entwickelt, die mit Sicherheit dazu beiträgt, die simple Technologie unter Lehrern und Eltern rasch zu verbreiten. Unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit werden ihnen damit punktuell ansetzende, rein technische Handlungsanweisungen gegeben, ohne den notwendigen Rapport zum Kind herzustellen.

Beispiel 4: R. Davis: Legasthenie ein Talentsignal?

Das Thema Legasthenie ist ein Dauerbrenner unter Ratgeber-Büchern. Dass für die Verkaufszahlen dieser Bücher nicht kinderpsychologische Qualitätskriterien ausschlaggebend sind, sondern die Gesetze der Marktpsychologie, erweist sich gerade an der Publikation von Ronald D. Davis (1995) „Legasthenie als Talentsignal". Der (Verkaufs-)erfolg des Buches gründet sich weniger im Inhalt als in seinem Titel mit der irreführenden Suggestion, ein kindliches Lernproblem als Talent hinzustellen. Davis: „Das Talent der Legasthenie ist die Gabe der Meisterschaft" (S. 126). Ob Kennedy, Einstein, Darwin, Da Vinci, Walt Disney oder Jackie Stewart, als Legastheniker hatten sie alle „eine natürliche Fähigkeit,.... die das geistige Potential der Person steigert" (S. 23).

Bei vielen verzweifelten Eltern wird die Hoffnung geweckt, ihr lernbeeinträchtigtes Kind sei ein – wenn auch von der Schule verkanntes – Genie. Durch diese Verknüpfung wird geschickt der Markt für ein Legasthenietraining nach Davis beworben, angeboten von der „Davis Dyslexia Association Schweiz". In Österreich bietet der Übersetzer des Buches Kennenlernseminare und Intensivwochen zum Preis von S 23.000,- an.

Nachdem der Österreichische Bundesverband Legasthenie (ÖBVL) massiv mit Anfragen von Eltern konfrontiert worden war, hat er das Buch einer umfassenden inhaltlichen Analyse

unterzogen und eine Stellungnahme formuliert (vgl. Kalmar/ Schulz i.A. d. ÖBVL). Darin wird festgehalten, dass Davis allgemein akzeptierte Forschungergebnisse aus Psychologie, Sprachwissenschaft, Biologie und Medizin vollkommen außer Acht lässt. Er negiert neue pädagogische Ansätze ebenso wie sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Stattdessen greift er in seinen Thesen lediglich auf eigene Erfahrungen zurück. Die von ihm dargestellte Variante der Wahrnehmungsentwicklung legasthener Kinder ist in der gesamten entwicklungspsychologischen Literatur nicht einmal als Spekulation zu finden.

Das zentrale Problem von Menschen mit Lese- und Rechtschreibproblemen sieht Davis in deren „Desorientierung". Diese könne aber bei bewusstem Einsatz eines von ihm postulierten Orientierungspunktes hinter dem Kopf überwunden werden. Das vorgeschlagene „Test"-Verfahren besteht darin, zu überprüfen, ob der Proband ein imaginiertes Stück Kuchen auf seiner Handfläche mit seinem „geistigen Auge", welches in einer seiner Fingerspitzen plaziert ist, betrachten kann. In der „Therapie" muss der Klient dann beispielsweise lernen, mit einer „Gruppe von Nervenzellen mitten im Gehirn, die die Desorientierung verursacht", umzugehen. Dies, indem er lernt, den „Schalter zum Abschalten dieser Zellen zu bedienen....."(Davis, R., 1995, S. 168).

Der ÖBLV hat sich zurecht von Ronald D. Davis distanziert. Bemängelt wird vor allem, dass es keinerlei überprüfbare Angaben zum Erfolg der „Therapie" gibt. Das Thesengebäude kann weder geistes- noch naturwissenschaftlich belegt werden und richtet in der Sonder- und Heilpädagogik großen Schaden an.

Beispiel 5: Alles „easy" für das „legasthene" Kind

Auf dem weit gefächerten Markt der Legasthenie gibt es neben unzähligen Buchtiteln auch eine kaum noch überschaubare Vielzahl an Materialien. Vermehrt nehmen sich neuerdings auch Lerninstitute der Problematik an. Die Angebote werden durch geschicktes Marketing mittels bereitwiliger Unterstützung von Medien geradezu marktschreierisch angepriesen und auf Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer präsentiert.

Als Paradebeispiel für die Vermarktung der Legasthenie können die Aktivitäten des „Kärntner Landesverbandes Legasthenie" (KLL) gelten. Der Verband deklariert sich zwar als gemeinnütziger Verein, ist aber auf kommerzieller Basis mit dem „Klagenfurter Lerninstitut" quasi ein Betrieb.

Österreichweit bekannt wurde die Tätigkeit des Vereins durch extensive Öffentlichkeitsarbeit mittels der vierteljährlich an Schulen, Ärzte, Psychologen, Pädagogen und Eltern versandten Zeitschrift „Austrian Legasthenie News". (Auflage lt. Herausgeber: 25 000). Wegen seiner einseitigen Ausrichtung führt das Heft zu einer erheblichen Verunsicherung bei Eltern und Lehrern.

Eine Inhaltsanalyse der Ausgaben seit ihrem erstmaligen Erscheinen im Jahr 1997 lässt kaum Zweifel am einseitigen Legasthenieverständnis und kommerziellen Absichten: Durchwegs wird Legasthenie als Lernproblem dargestellt, dessen Ursachen primär am Kind selbst zu eruieren und zu behandeln sind. – Titelzeile von Heft 1/98: „Endlich! Medizin weist Legasthenie nach!" Nebst weiteren Beiträgen mit medizinisch-neurophysiologischem Schwerpunkt wird diverses Material wie in einem Versandhauskatalog präsentiert und angepriesen: Ein einfacher Pappkarton mit Sichtfenster aus Farbfolie als „Easy-Reading" Schablone um S 125,- oder ein „Easy-Training-Set" zu S 380,-, nicht mehr als eine Imitation des bekannten „Differix". Zudem gibt es ein simples Funktionstraining auf einer Computer-CD, angeboten als „Easy-Training-Program" zum Preis von S 298,-

Das theoretische und psychologisch-fachliche „Know-how" für Lerninstitut und Materialienvertrieb wird von der Obfrau des Vereins geliefert. Diese vertrat im TV-Interview Ansichten aus der Steinzeit der Legasthenieforschung, wonach es sich um eine genetisch bedingte Störung handle (ORF 2 v. 8.5.1998). Auch der Titel ihres Elternratgebers „Der legasthene Mensch" (Kopp-Duller, A., 1997) verrät ein einseitig endogenes Legasthenie-Konzept. Ungeprüft übernimmt die Verfasserin überholte Ansichten aus den 50er Jahren (z.B.: S. 15). Ursachen für die Fehlleistungen „legasthener" Kinder werden darin gesehen, dass diese Kinder „anders" empfinden. Und als Beweis, dass es die Legasthenie als endogen bedingte Störung tatsächlich gibt, führt die Verfasserin an, Hirnforscher könnten „legasthene" Gehirne von „nicht legasthenen" unterscheiden (S. 31). So wird

verunsicherten Lehrern und Eltern vermittelt, es gäbe *die* Legasthenie, *das* „legasthene" Kind und *das* Mittel dagegen: leicht einsetzbar, schnell wirksam, spielerisch und mühelos-lustig am Kind anwendbar!

Beispiel 6: „Brain-boy" vom Psycho-Akustiker

Auch der „Psycho-Akustiker" (Eigendefinition) Fred Warnke preist simple Legasthenie-Therapeutik unter eklatanter Verleugnung wissenschaftlicher Standards an. In seinem (vom Verlag für angewandte Kinesiologie herausgegebenen) Elternratgeber behauptet er, beim „Patienten mit Legasthenie" sei die Verarbeitung akustischer Eindrücke, u.zw. die „innere Taktfrequenz zur Decodierung der Sprache" – gestört, es bestehe ein „ursächlicher Zusammenhang zwischen zentraler Hörverarbeitung und LRS" (Warnke F., 1995, S. 7).

Obwohl Warnke eingesteht, daß seine Thesen keineswegs wissenschaftlich abgesichert sind, verkauft er Geräte, die er „zunächst eher intuitiv entwickelt hat" (vgl. Förster, J., 1998). Nach einer Kurzdiagnose wird gutgläubigen Müttern ein Geräteset zum stolzen Preis von DM 1400 verabreicht: Ein simples Elektriker-Montagerohr, das auf der Hand balanciert wird, um die Auge-Hand-Koordination zu verbessern und den „Brain Boy", ein elektronisches Gerät, das optische und akustische Reize verknüpft. Damit soll das Kind lernen, seine „zentrale Fehlhörigkeit" zu behandeln. Im Therapie-Set mitgeliefert wird eine CD für die Hörtherapie und das „Hemisphärentraining". Das Kind soll lernen, die Hirnareale fürs Sprechen und Lesen miteinander zu verbinden. ...

Warnke kann attestiert werden, ein Meister der Vermarktung seiner Materialien zu sein. In Massenmedien erweckt er hohe Erwartungen bei betroffenen Eltern. Er scheut auch nicht davor zurück, Legasthenikern per Ferndiagnose seine Geräte anzubieten (ORF – Ö 3, v. 3. 6. 1995). Sogar in renommierten kritischen Wochenmagazinen wie „Die Zeit" gelingt es ihm, breiten Raum für die Darstellung seiner „neuartigen Therapie" zu ergattern (Die Zeit, v. 19.2.1998). Auch der mit öffentlichen Mitteln subventionierte „Österreichische Buchklub der Jugend" verbreitet in Zusammenarbeit mit einem Verlag österreichweit seine eindimensionalen Auffassungen und Materialien. In einem „Service für Kindergärtnerinnen" wird ausgeführt: Die Ursachen für die Legasthenie liegen „in einer ungenügenden Koordination der beiden Gehirnhemisphären" und sind „auf Defizite in der zentralen Hörverarbeitung zurückzuführen".

Kernpunkte der Kritik

1. Pathologisierung – Zurück zum medizinischen Modell

Nachdem die Sozialwissenschaften in jahrzehntelanger wissenschaftlicher Forschung Fragen der Genese, Diagnose und Therapie psychischer Störungen bei Kindern aus der alleinigen Umklammerung der Medizin gelöst hatten, kommt es nunmehr zu einem ‚role back' rein medizinisch orientierter Erklärungsmodelle. Damit vollzieht sich ein erneutes Zurück zu Konzepten endogener (also im Kind liegender) Störungsursachen und ein Zurück zu traditionellen, individualisierenden Erklärungsmustern.

Für diese Entwicklung hat die Esoterik die fatale Funktion des Gleitmittels und Katalisators. Und die Attribute von „alternativ", „ganzheitlich", „bio" oder der Hinweis auf die Heilmethoden der chinesischen Medizin dienen der modisch-zeitgeistigen Verpackung überkommener Denk- und Erklärungsmodelle.

Die gegenwärtige Entwicklung im Umgang mit lese- rechtschreibschwachen Schülern belegt diesen Trend eindrucksvoll. Durchgängig setzen die Verfahren in Nicht-Beachtung des Prinzips der Multikausalität kindlicher Lern- und Verhaltensprobleme allein an den Kindern an. Vorschnell werden sie zu behandlungsbedürftigen „Fällen" erklärt. Mit den Mitteln der Esoterik wird die Logik veralteter Denkvorstellungen über ihre meist vielschichtigen Probleme gestülpt. Das Einzelindividuum allein wird für seine „Krankheiten" und Störungen haftbar gemacht, ein Prozess der „totalen medizinisch-psychologisch-psychiatrischen Einkreisung des Kindes" (Wambach, 1981, S. 239) setzt ein.

Der Rückgang finanzieller Mittel für schulische und außerschulische Fördermaßnahmen forciert den Einsatz medizinischer Störungsparadigmata, weil sich damit die Hoffnung auf Finanzierungsmittel von Krankenkassen verknüpft. Derartige

(z.T. berufspolitische) Strategien verstärken allerdings die ohnedies vorhandene Tendenz zu vorschnell-unbegründeten Diagnosen und zur Behandlung der Störung allein am Kind als dem Symptomträger.

Der Fortschritt vorschnellen Herumdokterns am Kind bleibt allerdings zweifelhaft. Denn nach der Absage an die Pharma-Keule (vgl. Voss R. u. Wirtz R.,1990) wird nun Pathologisierung mit den Mitteln der Esoterik betrieben: Statt Schulmedizin und Pillen nun eben Eso – Bio – Globuli!

Aus der berechtigten Kritik an einem starren, menschenfernen Gesundheitssystem ist für viele – wie Rosalind Coward in: „Nur Natur? Die Mythen der Alternativmedizin" (1995) ausführt, „eine individualistische Ersatzreligion" (S.7 f.) geworden. Wie sehr diese neuen Mythen im Dschungel der Alternativmedizin „gesunden" Geschäften dienen, zeigt ein Blick in den Ratgeber „Bittere Naturmedizin" (Bettschart, R. u.a., 1995).

2. Schnelle Machbarkeit – Reparaturmentalität

Der Nährboden für vieles, was auf dem Psycho-Markt Blüten treibt, ist eine ungeduldige und an möglichst rascher Symptombeseitigung orientierte Grundhaltung vieler Eltern (und wohl auch mancher Experten). Es ist die Erwartungshaltung nach schneller Machbarkeit und Reparierbarkeit menschlicher Probleme mittels einfacher Rezepte, eine Haltung, die nicht oder wenig daran interessiert ist, wodurch ein Symptom überhaupt erst entstanden ist. Eine, die hastige Kurzsichtigkeit und pure Symptomorientierung des Fragers besonders entlarvende Frage ist ja beispielsweise die, „was man denn bei einem Legastheniker, einem Hyperaktiven, Konzentrationsschwierigen, Bettnässer etc. *tun* kann?" – Gerade so, als hätten diese Kinder eine leichte Virusinfektion.

Diese Grundhaltung wird durch medial überzogene Info-Kampagnen mancher Anbieter oder durch verantwortungslose Werbung auf dem Psychomarkt verstärkt. – Die Behandlung kindlicher Lernstörungen ist zu einem Kampf um Marktanteile geworden. Am Beispiel der Legasthenikertherapie hat dies Doris Bühler-Niederberger (1991) in eindrucksvoller Weise aufgedeckt, dass es nicht nur um fachwissenschaftlich fundierte

und humanitär orientierte Motive geht. „Die kindliche Psyche ist – vor allem dann, wenn sie von Problemen bedrückt ist – zu einem lukrativen Markt geworden", stellt auch Stefan Neiß fest (in: „New Business", 1995) und macht damit deutlich, was anstelle der Helfermotive gilt. Seine Diagnose: Riecher, Intuition und Geschäftssinn sind genauso wichtig wie in jeder anderen Branche.

Der gegenwärtige Boom schlägt voll auf die Berufsrealität und -identität von Pädagogen und Psychologen durch. Denn große Heilsversprechungen, abschätzige Bemerkungen, vorschnell-unbegründete Diagnosen und „Wundermittel" disqualifizieren ihre bisherigen Bemühungen als unzeitgemäß. „Traditionelle", meist zeitaufwendige kindertherapeutisch-ganzheitliche Bemühungen werden mit abschätzigen Bemerkungen versehen.

3. Ganzheitlichkeit als Etikettenschwindel

Ein zentraler Mythos am Eso-Markt der Legasthenie ist die Behauptung von der „Ganzheitlichkeit" seiner aktuellen Angebote.

Aber Ganzheitlichkeit im Zusammenhang mit den schon skizzierten Behandlungsweisen, Mitteln und Methoden, ist glatter Etikettenschwindel! Denn in der Praxis ist geradezu das Gegenteil zu beobachten: Auf eine gründliche Anamnese – also eine Rekonstruktion der kindlichen Leidensgeschichte, der familiären Situation, der eventuell schulisch bedingten Ursachen für Lernstörungen wird meist völlig verzichtet. Wie und wodurch ein – hastig als „Legasthenie" diagnostiziertes – Symptom entstanden ist, scheint zweitrangig. Statt dessen ist der „Therapeut" in offensichtlicher Eile bestrebt, möglichst schnell am Kind selbst zu arbeiten.

Es ist ja auch allemal einfacher und entlastender für Elternhaus und Schule, die Störung am Kind selbst zu lokalisieren und auch zu behandeln. Dadurch wird „a priori die Ursache der Problematik dem Kind als dem Gestörten zugeschrieben, das determinierende soziale Verhältnis zwischen Störer und Gestörtem ist diagnostisch aufgelöst" (Wambach 1981, S. 20). In Nicht-Beachtung der Entstehungs- und Lerngeschichte bzw. dem Verzicht auf eine gründliche Anamneseerhebung wird das Kind sei-

ner Ganzheitlichkeit beraubt. Noch mehr: Durch vorschnelle Therapeutisierung wird es um die Möglichkeit gebracht, sein Symptom und dessen Ursachen jemals verstehen zu lernen.

Nahezu überall ist es Bestandteil unreflektierter Praxis, was Reiter-Thiel St. u.a. (1993, S. 14 f.) über den vorschnellen Zugriff auf das Kind und seine Symptome schreiben: Die Klientifizierung von „Problemkindern" ist automatisiert. Wenn Eltern ihr Kind zum Erstkontakt „mitbringen", erscheint das manchen Therapeuten schon als hinreichender Grund, dieses für therapiebedürftig zu erklären und damit auch gleich zum „Patienten" zu machen. Das ist pure therapeutische Geiselnahme des Kindes, dessen ethischer Status wenig bis gar nicht beachtet wird.

Aus den praktischen Erfahrungen einer Vielzahl von Einzelfällen ist daher dringend von all jenen Behandlungsmethoden abzuraten, die die Illusion erwecken, aus dem problembeladenen Kind könne der Therapeut durch punktuellen Ansatz am Symptom mit einem kleinen, schnellen Eingriff oder durch die Einnahme eines Mittels ein glückliches Kind erzeugen. In der Realität führen solche „Therapien" nach einem kurzen Zustand der Besserung aufgrund der Placebo-Wirkung häufig zu Symptomverschiebungen oder schweren Rückfällen.

4. Blindheit für den modernen Kinderalltag

Der Reduktionismus des esoterischen Psychomarktes auf endogene, allein im Kind liegende Ursachen für Lernstörungen macht blind für die Probleme und Zusammenhänge des modernen Kinderalltags.

Selbst bei oberflächlicher Sicht auf die bizarren (Fehl)formen der Integration der kindlichen Psyche in den vorhandenen Zeitgeist treten vielfältige Ursachen und Hintergründe zutage. Es kann selbst kinderpsychologischen Laien nicht verborgen bleiben, dass das kindliche Verhalten und seine Symptome deutlich Ausdruck und zugleich Signal einer gestörten Grundbeziehung zwischen dem Kind und seiner gesellschaftlichen Situation sind. Selbst bei Lernproblemen wie dem der Legasthenie ist der Anteil organisch-endogener Gründe meist verschwindend klein. Dagegen ist aus vielen Untersuchungen und Einzelfallanalysen

ersichtlich, welch entscheidenden Anteil der pägagogisch-didaktische, aber auch häusliche Umgang hat. Eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise kann der Komplexität des „modernen" Kinderalltags als Bedingungsgefüge für Lernprobleme eher gerecht werden.

Das enorme Bedürfnis von Eltern und Pädagogen nach hilfreichen, schnell wirksamen und einfach durchzuführenden Praktiken ist auf dem Hintergrund eines schwierig gewordenen Erziehungs- und Schulalltags freilich verständlich. Bei einem Anteil von bis zu 30% lern- und verhaltensschwieriger Kinder mit hohen Belastungsgraden erwarten Eltern wie Pädagogen nichts sehnlicher als das einfache Rezept. Verständlich, wenn man die Belastungen kennt, die beispielsweise der Lehrerschaft zugemutet werden, von der manche erwarten, dass sie die psychischen Folgen gesellschaftlich bedingter Probleme im Klassenzimmer reparieren soll.

5. Vorstufe von Sucht und Sektengläubigkeit

Durch die Praktiken des Eso-Booms werden Kinder zunehmend ungeschützt einer Entwicklung ausgesetzt, in welcher nicht mehr erkennbar ist, wo die Grenze gesicherter Erkenntnisse überschritten wird und wo Kinder Opfer von Spekulation, okkulten Mythen, obskuren Ideologien oder einfach von reiner Geschäftemacherei werden. Entgegen den Interessen der schnellen Anwender wären vorerst offene Fragen zu klären: Etwa die nach der Tiefen- bzw. Langzeitwirkung der Esoterik-Anwendung auf betroffene Kinder. Oder danach, welcher Art die impliziten Botschaften, verdeckten Informationen und unreflektierten Lernmuster sind, die der Esoterik-Boom vermittelt und welche Signale er an das kindliche Bewusstsein sendet.

Zunächst einmal wird Kindern vermittelt, daß die Ursachen für ihre Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und Probleme nur bei ihnen selbst liegen, schließlich setzt allein dort die Behandlung an. Ferner wird ihnen geradezu schablonenhaft ein Lernreflex vorexerziert und anerzogen, dessen Botschaft ist: Wenn du Probleme hast, dann gib dir Säftchen, Kügelchen oder Mittelchen.

Es ist, wie der Zürcher Psychoanalytiker und Ethnologe Mario Erdheim (1997) formuliert, eine tüchtige Portion versteck-

ter Ideologie, die Kindern mit den Mitteln der Esoterik quasi mitgeliefert wird. Eine zentrale Rolle spielt die Übermittlung geheim-okkulter Informationen in Fragen menschlicher Problembewältigung. Allerdings, es sind nicht die Lerninhalte des anteilnehmenden Gesprächs, der aktiven Zuwendung und Auseinandersetzung, des Bemühens um gegenseitiges Verstehen, der Anstrengungsbereitschaft und der geduldigen gemeinsamen Suche nach Ursachen und Lösungen, welche Kindern vermittelt werden. Vielmehr ist es die geradezu klassische Konditionierung des Kopfweh-Aspirin-Reflexes der Erwachsenen und dessen Transfer auf die verstörte kindliche Psyche. Denn auch in der unreflektierten Gabe von Naturheilmitteln verbirgt sich die Gefahr einer Medikamentiersucht, späterer Psychopharmakaabhängigkeit oder gar der Drogensucht.

Der „geheime Lehrplan" der Esoterik vermittelt Kindern noch mehr: Da die Esoterik vom Anwender vielfach Glauben an irrationalen Hokus-Pokus einfordert, stimme ich jenen zu, die Esoterik als *das* Gleitmittel und Einfallstor in Okkultismus und blinde Sektengläubigkeit bezeichnen.

Holdger geht in seiner Analyse sogar so weit, zu behaupten, dass sich „die Esoterik selbst, von Anfang an und in ihrem Kernbestand mit Grundauffassungen rechtsextremistischen Denkens deckt" (Platta, H., 1997, S. 32). Und der eben zitierte Mario Erdheim sieht darin, dass die Esoterik scheinbar für alles eine einfache Lösung anbietet, ihre Affinität zum Faschismus. Erdheim wörtlich: „Die Esoterik ist im Grunde eine Vorbereitung für totalitäre Lösungen" (1997, S. 41). Ihre ausgesprochene Kritikfeindlichkeit trägt dazu bei, das kritische Potential des Anwenders, d.h. der Kinder, weitgehend stillzulegen.

Entmythologisierung der Legasthenie!

Es erscheint dringend geboten, die Mythen und Vorurteile, die um den Begriff der Legasthenie kreisen, kritisch zu hinterfragen. Es gilt aufzuzeigen, dass sich ökonomische Interessen hinter der Fassade der Sorge um ein kindliches Lernproblem verbergen und – in Zeiten großer elterlicher Verunsicherung – mit falschen Versprechungen Geschäfte gemacht werden. Eine alles überbordende Kommerzialisierung hat auch vor der Kinderseele nicht Halt macht. Sie ist zu einem Geschäftsbereich geworden, auf dem die Gesetze des Marktes und der wachsenden Konkurrenz gelten.

Dabei wird deutlich, dass sich endogene Legasthenie-Konzepte leichter bewerben und „verkaufen" lassen als jene, die auf der Basis neuerer sozialwissenschaftlicher Forschung stehen. Denn sie suggerieren einen klaren Symptomträger – das Kind – an dem Ursache und Behandlung festzumachen sind. Elternhaus und Schule sind entlastet, sie haben scheinbar keinerlei Anteil am Lernproblem.

Durch diese Entwicklung werden Konzepte, die der Komplexität und Multikausalität kindlicher Lernstörungen gerecht werden und auch die Fragen der schulischen und elterlichen Bewältigungsstrategien nicht ausschließen, zurückgedrängt (vgl. beispielsweise die Publikationen von Norbert Müller-Stumpenhorst, 1993 oder Ingrid Naegele und Renate Valtin, 1997).

Mit seinen „einfachen Lösungen" leistet der esoterische Psycho-Markt einen mehr als zweifelhaften Beitrag zur Verschleppung und Verschlimmerung von Lern- und Verhaltensproblemen bei Kindern. Er macht Eltern und Kinder abhängig, statt ihnen Mittel und Wege in die Hand zu geben, mit denen sie lernen können, selbstverantwortlich mit ihren Problemen umzugehen. Es ist allemal einfacher, den Mythen und Glücksverheißungen aus der New-Age-Therapie-Ecke zu folgen, als sich in Machbarkeitsansprüchen zu bescheiden und die Mühen der verstehenden Psychologie auf sich zu nehmen.

Literatur

Akzente: Verbandszeitschrift „Arbeitskreis Überaktives Kind". Hannover 1992/2.

Andritzky, Walter: Reiki, Yoga & Co: Wer nutzt die alternativen Gesundheitsangebote? In: Psych. Heute 1997/10, S. 14.

Bettschart, Roland u.a.: Bittere Naturmedizin. Köln 1995.

Breitenbach, Erwin u. Keßler, Bernd: Edu-Kinestetik aus empirischer Sicht. In: Sonderpädagogik 1997/1, S. 8 – 18.

Bühler-Niederberger, Doris: Legasthenie: Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen 1991.

Coward, Rosalind: Nur Natur? Die Mythen der Alternativmedizin. München 1995.
Davis, Ronald D.: Legasthenie als Talentsignal, Genf 1995.
Dennison, Paul E.: Befreite Bahnen. Freiburg 1990.
Erdheim, Mario: Esoterik macht selbstgerecht. In: Psychologie Heute, 1997/7, S. 39 – 41.
Förster Julia: Wenn das Gehör aus dem Takt kommt. In: Die Zeit v. 19.2.1998. Hamburg.
Goldner, Colin: Psycho. Therapien zwischen Seriosität und Scharlatanerie. Augsburg 1997.
Hund, Wolfgang: Edu-Kinestetik: denk-, merk-, frag-würdig? In: Grundschulmagazin 1997/7-8, S. 10 – 12.
ders.: Wölfe im Schafspelz. Die Kinesiologie liefert Patentrezepte auf schwierige Fragen. In: Deutsche Lehrerzeitung – Spezial 43-44/1996, S. 19.
Kalmar, Michael u. Schulz Gertraut i.A. des Österreichische Bundesverband Legasthenie (ÖBVL): Stellungnahme zu R. Davis: Legasthenie als Talentsignal. Wien 1998.
Kärntner Landesverband Legasthenie (Hrsg.): Austrian Legasthenie News. Klagenfurt. Verbandszeitschrift, erscheint quartalsweise.
Konsument, Zeitschrift der Konsumenteninformation. Wien 1993.
Kopp-Duller, Astrid: Der legasthene Mensch. Klagenfurt 1997.
Leifermann-Jahn, Karin: Die NLP-Buchstabierstrategie. Eine Hilfe zum Rechtschreibenlernen. In: Grundschule 1996/4, S. 21 – 23.
Ingrid Naegele und Renate Valtin: LRS in den Klassen 1-10. Weinheim 1997.
Neiß, Stefan: Sternzeichen Marktwirtschaft – Der Eso-Markt boomt. In: New Business, 1995/2.
Platta, Holdger: New-Age-Therapien pro und contra. Weinheim 1994.
ders.: Das Böse ist gut. Zu rechtsextremistischen Denkstrukturen in der zeitgenössischen Esoterikbewegung. In: Psychologie Heute, 7/1997, S. 32 – 38.
Reiter-Thiel, Stefan u.a.: Der ethische Status des Kindes in der Familien- und Kinderpsychiatrie. 1993, S. 141 f.
Schick, Klaus: NLP u. Rechtschreibtherapie. Paderborn 1995.
Sommer-Stumpenhorst, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Frankfurt 1993.
Stiftung Warentest: Handbuch: Die andere Medizin. Nutzen und Risiken sanfter Heilmethoden. Berlin 1996.
Walbiner Waltraud: Edukinesiologie – Ein neuer Heilsweg in der Pädagogik? Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. München 1997.
Wambach, Manfred Max: Kinder als Gefahr und Risiko. Zur Psychiatrisierung und Therapeutisierung von Kindheit. In: Hengst, Heinz u.a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt 1981. S. 191 – 241.

Voss, Reinhard u. Wirtz, Roswitha: Keine Pillen für den Zappelphilipp. Hamburg 1990.
Warnke, Fred: Was Hänschen nicht hört....Elternratgeber Lese-Rechtschreib-Schwäche. Freiburg 1995.
Zangerle Heinz: Edelstein statt Einmaleins. Gesunde Geschäfte mit der Kinderpsyche. In: Psychologie Heute 1996/12, S. 52 – 57.

Martina Hochenauer

Hurra, ich bin schon ein Schulkind!

Wodurch vielen Kindern die Freude an der Schule sehr bald genommen wird!

„Hurra, endlich ist der Tag da. Meine Schultasche steht fertig gepackt im Zimmer, die Schultüte für den heutigen Tag habe ich vorbereitet, das schönste Gewand habe ich angezogen, die neuen Schuhe stehen schon bereit. Nun, dann kann es endlich losgehen. Mutig gehe ich in Begleitung meiner Eltern zur Schule – den Weg kenne ich schon – dann in die Klasse, dort suche ich mir einen Platz und warte gespannt, was passieren wird! ... Jetzt gehe ich schon drei Monate jeden Tag in die Schule, aber es ist ganz schön anstrengend. Ich kann mir einfach nicht merken, wie die Zahlen aussehen sollen, wie die Buchstaben heißen, wie sie richtig geschrieben werden. Eigentlich ist es mir vollkommen egal, wo da das Baucherl und das Stricherl ist – könnte ich doch wieder in den Kindergarten zurück! Meine Mama muss jetzt in die Schule kommen, genau weiß ich nicht warum, aber irgend etwas ist da im Gespräch gewesen wegen einer Vorschulklasse. Ich bin gespannt, was da herauskommt! ... Es hat sich nichts verändert, zu Hause übe ich sehr viel, damit die Mama nicht böse ist, aber es gelingt mir nicht wirklich, die anderen sind immer besser! Meine Eltern sind schon auf das Zeugnis gespannt, ich nicht! Da ist es: Ein Brieferl von der Frau Lehrerin – echt nett! ... Jetzt gehe ich schon in die zweite Klasse und wir haben bereits die zweite Schulwoche. Da kommt eine neue Frau Lehrerin, die Legasthenielehrerin oder so ähnlich, und sagt uns ein paar Sätze an. Uff, aber ich habe es sicher gut gemacht! Jetzt ist eine Woche vergangen und diese Frau Lehrerin ist mit dem Ergebnis da: „Also XXX, ich weiß nicht, wo du das erste Schuljahr verbracht hast, Du hast ja keine Ahnung!" Ich bin zwar nicht die einzige, die jetzt in so einen Kurs gehen muss, aber zu den anderen war sie nicht so unfreundlich. Ich kann ja nichts dafür!"

Dies ist leider kein Einzelschicksal. In der ersten Klasse wird Legasthenie als solche oft noch nicht erkannt, da leichte Ansätze bei vielen Eintretern beobachtet werden können. In der zweiten Klasse werden die Kinder dann mit dem bereits erwähnten Legasthenediktat konfrontiert. Anhand der Ergebnisse werden die Kinder mit den meisten Fehlern in den Legastheniekurs aufgenommen. Ein Kurs umfasst zwei Wochenstunden (à 50 Minuten) in Gruppen mit grundsätzlich 8 Kindern, wobei nicht mehr als fünf Kinder gleichzeitig betreut werden dürfen. Daraus ergibt sich eine Gruppenteilung und jedem Kind kommen nur mehr zwei halbe Einheiten zu. Außerdem wird keine Unterscheidung über die Form der Legasthenie getroffen. In den meisten Fällen sind dieser Betreuungsstunden Fensterstunden der Lehrer, die dann ausfallen müssen, wenn suppliert werden muss, da Kollegen erkrankt sind. Somit ist eine Kontinuität des Kurses nicht gegeben; wenn dann noch berücksichtigt wird, dass auch Kinder manchmal krank werden, ist die Anzahl der Einheiten sehr gering.

Auch in der dritten Klasse dürfen die Kinder mit einer „schweren" Legasthenie (oft wurden sie ein Jahr lang falsch betreut) noch weiter den Kurs besuchen. Dann ist es für viele vorbei. Nur in Absprache mit dem Schulpsychologischen Dienst und je nach schulinternen Möglichkeiten kann einem Kind auch in der vierten Klasse noch eine besondere Förderung zuteil werden.

In einer Volksschulklasse finden wir die unterschiedlichsten Formen und Schweregrade von Legasthenie. Für die legasthenen Kinder, die das Glück haben, eine nicht allzu ausgeprägte Schwäche in dem Bereich zu haben, der im Kurs behandelt wird, ist diese Form der Betreuung im Regelschulwesen ausreichend. Dies trifft leider nur für einen äußerst geringen Prozentsatz zu. Wegen der Gruppengröße und der Dauer der Einheiten ist es einfach nicht möglich, eine optimale Förderung für alle Schüler mit Teilleistungsschwächen zu erreichen. (In der Einzelbetreuung muss bei einer Wochenstunde mit einem Betreuungszeitraum von eineinhalb bis zwei Jahren gerechnet werden!) Für

Kinder, die auf diese Art nicht gefördert werden können, muss eine außerschulische Betreuung gesucht werden. Diese Möglichkeit ist nur wenigen Lehrern bekannt.

Ein Problem stellt die Ausbildung der Volksschullehrer im Bezug auf Legasthenie dar. Im Laufe der sechs Semester wird das Gebiet der Teilleistungsschwächen zwar angesprochen, aber zu wenig intensiv behandelt. Daher haben viele Lehrer Probleme, die ersten Anzeichen einer Legasthenie zu erkennen und sofort darauf zu reagieren.Am Pädagogischen Institut wird ein Blockseminar zu diesem Thema im Ausmaß von drei Tagen im 1. Semester und zwei Tagen im 2. Semester angeboten. Leider kann in dieser kurzen Zeit nicht auf alle Probleme intensiv eingegangen werden. Für aktiv betreuende Lehrer wird ein Praxiskurs angeboten, in dem akute Problemfälle besprochen werden und gemeinsam versucht wird, einen Weg zur weiteren Förderung zu finden.

Wenn ein Lehrer dann diese Blockveranstaltung besucht hat, hat er die Möglichkeit, seine Lehrverpflichtung in der Grundstufe I durch Betreuungsstunden zu erreichen; gleichzeitig muss er aber andere Stunden in den Klassen der Grundstufe II übernehmen, da die Mehrstundenanzahl der Volksschullehrer sehr begrenzt ist. Somit bleiben nicht viele Lehrer über, die die Förderung legasthener Kinder übernehmen können. Außerdem ist auch die Anzahl der Stunden, in denen Kinder betreut werden dürfen, abhängig von der Schüler- bzw. Klassenanzahl einer Schule: höchstens 20 % der Schüler einer Klasse dürfen den Kurs maximal zwei Schuljahre lang besuchen.

Folgende Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken, sind in Betracht zu ziehen:

- Intensivere Auseinandersetzung mit Legasthenie in der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien
- Verpflichtende Weiterbildung am PI nach dem Besuch der Blockveranstaltung
- Information der Lehrer über außerschulische Betreuungsformen
- Ausweitung der zur Verfügung stehenden Stundenanzahl
- Änderung der Organisationsform, um die Gruppengröße zu reduzieren

Maria Götzinger-Hiebner

Mit den Fingern rechnen?

Wenn wir ein Kind mit Rechenschwäche fragen, wieviel denn neun weniger vier sei, bietet sich uns beinahe immer das gleiche Bild: Das Kind schaut angestrengt in die Ferne, während es unter dem Tisch an den Fingern zählt. Ganz Schüchterne setzen sich auf die ausgebreiteten Hände und pressen die Finger der Reihe nach gegen die Oberschenkel, damit man nicht sieht, was sie da tun. Manche führen die Hände zum Gesicht und legen die Fingerkuppen einzeln an die Wange. Fordert man die Kinder auf, die Hände doch auf den Tisch zu legen und offen mit den Fingern zu rechnen, ist die Antwort meist: „Das erlaubt meine Frau Lehrerin nicht. In der zweiten Klasse muss ich schon im Kopf rechen können." Freilich hat die Frau Lehrerin in einem Punkt recht: Wenn das Kind noch die Finger zum Rechnen benötigt, so weist es in diesem Bereich eine Entwicklungsverzögerung auf. Aber was bewirkt das Verbot? Stellen wir uns vor, unser Kind stellt sich beim Radfahren besonders ungeschickt an. Die Alterskollegen fahren schon alle frei, nur unser Kind braucht noch Stützräder. Werden wir ihm die Stützräder abschrauben, damit es das freie Fahren rascher erlernt? Die Folge wären schmerzhafte Stürze, und wir würden ihm das Radfahren damit wohl für immer verleiden. Ähnlich ergeht es unseren ungeschickten Rechnern. Auch sie brauchen ihre „Stützräder" noch, und sie sind ihnen zum Glück angewachsen. Denn auf den zehn Fingern baut das dekadische Zahlensystem auf! Warum dann sollten sie die natürlichste aller Rechenmaschinen nicht benützen dürfen? Noch dazu handelt es sich dabei um ein System mit Selbstkontrolle. Ergänzen wir auf zehn, so zeigen die ausgestreckten Finger einer oder beider Hände die genannte Zahl, die eingezogenen Finger ergeben die Lösung. Bei einiger Übung werden diese Zahlenbilder gespeichert, das Zählen tritt nach und nach zurück. Der Zahlenraum 10 wird so sicher erarbeitet, und wer bis 10 gut rechnen kann, schafft auch den Rest. Werden die Finger beim Rechnen bewusst angeschaut,

so wird ein optischer Zahlenspeicher aufgebaut – die Voraussetzung dafür, dass komplexere Rechenoperationen wie z.B. das Dividieren gelingen können. Auch Kinder, die die Finger nicht von selbst benutzen, aber sehr schlecht rechnen können, profitieren davon, wenn man ihnen das Fingerrechnen beibringt. Dabei sind nur zwei Dinge zu beachten: Es müssen, sobald der Zahlenraum 5 überschritten wird, beide Hände benützt werden (Überschreiten der Mittellinie!), und das Kind muss die Hände beim Rechnen anschauen. Die Sorge, dass das Kind dadurch zur Trägheit verführt wird und nie kopfrechnen lernt, ist völlig unbegründet. Kein Kind, das radfahren kann, benützt freiwillig seine Stützräder weiter. Genauso hört ein Kind, das rechnen kann, ganz von selbst auf, die Finger zu benutzen.

Eva-Ruth Islinger

Unterrichtssituation an einer Wiener Hauptschule

Allgemeines

„Freust du dich auf die Schule?" werden Kinder vor dem Schuleintritt oder dem Schulwechsel in die weitere Schule meist von Erwachsenen gefragt. Die meisten Kinder antworten mit einem begeisterten Ja.

Jetzt stelle ich mir als Lehrerin die Frage, welcher Umstand daran Schuld trägt, dass sich wenig später die Begeisterung für die Schule bei den Kindern legt. Gewöhnen wir ihnen vielleicht die Freude an der Schule ab? Sind es die Pflichten, die Vorschriften und Gebote, das reglementierte Leben im Schulalltag, sind es wir Lehrer?

Sicher ist es eine Mischung aus all diesen Faktoren. Jedoch glaube ich, dass wir viele Schüler ständig überfordern. Vergessen wir die Schüler auf dem Bildungsstand, auf dem sie sich befinden, „abzuholen" und lassen uns zu sehr von Lehrplänen unter Druck setzen? Beachten wir zu wenig das soziale und kulturelle Umfeld, dem die Schüler entstammen?

Steht für uns noch der Schüler im Vordergrund und können wir ihm noch Zuneigung, Geborgenheit geben?

Die Aufgaben eines Wiener Hauptschullehrers liegen nicht mehr allein in der Wissensvermittlung. Zunehmend wird die reine Erziehungsarbeit, in allen Belangen, der Schule übertragen.

Zusätzlich werden den Lehrern Aufgaben, wie Einsammeln von unzähligen Listen, Formularen und dgl. übertragen. Diese Verwaltungsarbeiten, zwar zusätzliche Arbeit, stellen aber für mich nicht den zentralen Punkt der Belastungen dar.

- Vielmehr stimmt mich die unendliche Einsamkeit unserer Schüler traurig.

- Auch stellt die neue Armut in Österreich, für viele von uns ein Schlagwort, bereits ein Problem dar.
- Manchmal geht damit eine gewisse Schulverwahrlosung einher.
- Die Eltern, im täglichen Kampf um den Arbeitsplatz, sind nicht in der Lage, abends auf schulische Probleme einzugehen. Leider muss ich auch sagen, dass oft Desinteresse an der Schule von Seiten der Eltern besteht. Möglicherweise sind daran eigene Erinnerungen an die Schule oder die oft mangelhaften Deutschkenntnisse der Eltern Schuld.

Es hat für mich den Anschein, dass Geldverdienen so vehement im Vordergrund steht, durch wirtschaftliche Gegebenheiten auch stehen muss, dass zwangsläufig zu wenig Zeit bleibt mit dem Kind über dessen Sorgen, Nöte und auch Ängste zu sprechen. Unsere Kinder sind teilweise alleingelassen, unbehaust, einsam.

So ist der Lehrer aufgerufen sich vermehrt um seelische Probleme zu kümmern, das Kind anzunehmen, ja schlichtweg einfach lieb zu haben. Der Lehrer nimmt also, auch in der Hauptschule, einen großen Platz in der Gefühlswelt des Kindes ein.

Hier liegt meiner Meinung nach der Unterschied im Lernverhalten zwischen Hauptschülern und AHS- Schülern. Der Hauptschüler lernt für den Lehrer, den er gern hat und nicht für eine gute Note oder gar für die Einsicht, dass er verschiedene Fertigkeiten später braucht. Weiters ist der Hauptschüler in den meisten Fällen mit dem Lernstoff allein und weiß nicht, wie er lernen soll. Vom Elternhaus kann er in den seltensten Fällen Hilfe erwarten. Aus diesen Gründen sind wir Lehrer aufgerufen, den Schülern Lerntechniken zu zeigen, ihnen nicht nur Stoff zu präsentieren, sondern tatsächlich mit ihnen zu lernen.

Eine schlechte Note wird bei vielen Schülern, besonders in den unteren Klassen als Liebesentzug erlebt. In unzähligen Gesprächen wird versucht dieses Problem aufzuarbeiten.

Lassen Sie mich dieses Bild mit einem Beispiel näher erklären.

Ich hatte Gelegenheit vor einigen Jahren einen Schüler in Deutsch zu unterrichten, ich möchte ihn S. nennen, der eine sehr niedrige Frustrationsschwelle hatte. Da wir Gott sei Dank im Teamteaching unterrichten, war ich dazu abgestellt, mich mit S. zu beschäftigen, damit ein Unterricht überhaupt erst ermöglicht werden konnte. Da S. erst die deutsche Sprache erlernen sollte, war es verständlich, dass manche Aufgabenbereiche von ihm nicht oder kaum erledigt werden konnten. Das erzürnte S. derart, dass er pro Stunde Füllfeder, mehrere Faserschreiber, Lineale zerbrach oder sonstiges Arbeitsmaterial zerstörte. Schularbeitshefte, Testblätter wurden zerrissen, wenn sie nicht die gewünschte Note zeigten. Entfernte ich mich einen Schritt von seinem Platz und hielt nicht seine Hand, wurde er wütend und hinderte die anderen Schüler an ihrer Arbeit. Selbst in der 4. Klasse, obwohl schon die ärgsten Schwierigkeiten beseitigt waren, bevorzugte er die Nähe eines Lehrers während der Arbeit und schrieb sämtliche Arbeiten ausschließlich für den Lehrer.

Nach fast jeder Stunde, die ich in dieser Klasse verbrachte, kam S. zu mir und versicherte sich meiner Zuneigung.

Ein anderer Schüler benötigte für seine positive Weiterentwicklung wieder die Möglichkeit stundenlang über seine Probleme reden zu können. Er brauchte einen Zuhörer, der die Zeit und auch die Geduld aufbrachte, ihm und ausschließlich ihm zuzuhören. Natürlich haben Sie Recht, wenn Sie sagen, dafür gäbe es geschultes Personal, wie Psychagogen. Das stimmt auch und ich bin sehr froh darüber, dass es an unserem Standort eine hervorragende Psychagogin gibt. Doch viele Schüler suchen sich selbst den Lehrer ihres Vertrauens.

Dazu kommen die Fälle von misshandelten Kindern, Kindern, die nachmittags sich selbst überlassen sind, Kindern aus einem familiär zerrütteten Klima und schließlich auch Kindern aus einem uns fremden Kulturkreis. Es entstehen Probleme mit Aufenthaltsbewilligungen, Wohnraumbeschaffung, Arbeitslosigkeit, Behörden, bei denen die Eltern Rat und Hilfe beim Klassenvorstand des Kindes suchen. Ein Elternsprechtag läuft bei mir so ab, dass die Eltern sich erst einmal ihr Herz ausschütten, mir von ihren ganz privaten Problemen, wie Ehekrisen, finanzi-

ellen Schwierigkeiten, gesundheitlichen Problemen usw. erzählen, bevor wir über das Kind sprechen.

Sie werden zugeben, dass in Anbetracht existenzbedrohender Sorgen der Eltern, die ihren Kindern beim Lernen ohnedies nicht helfen können, eine nichtgebrachte Deutschhausübung oder ein Nicht genügend auf eine Schularbeit an Bedeutung verliert.

Auch wenn wir es nicht wahr haben wollen, gibt es in Wien eine neue Form von Armut. Ich habe Kinder erlebt, die keinen Platz hatten, um ihre Hausübungen zu schreiben. Auf dem Schoß oder auf dem Boden wurden die schulischen Arbeiten erledigt. Ich hatte Kinder, die Sommer wie Winter ein und denselben Pullover getragen haben, kein Geld für Hefteinbände oder Geld für einen Kinderfahrschein hatten. Soll man über all das hinwegsehen und seinen Lehrstoff pauken?

Ein Hauptschullehrer kann sich also nicht ausschließlich auf den Unterricht zurückziehen. Er ist heute Erzieher, Freund, Ratgeber für Eltern und Schüler, gefühlsmäßige Bezugsperson, fast Therapeut und natürlich Wissensvermittler.

Nach erfolgreich abgeschlossener Hauptschule versuchen sich viele Schüler in BHS- Schulen. Sie werden mir Recht geben, wenn ich sage, dass diese Schüler in ein emotionales Vakuum fallen, da in einer weiterführenden Schule eine derartige Betreuung nicht stattfinden kann. Die Folge davon ist, dass ehemalige Hauptschüler deutlich in ihrer Leistung abfallen und lange brauchen, sich an die neuen Gegebenheiten zu gewöhnen.

Vielleicht wäre ein Anpassungsjahr wünschenswert, in dem sich die Schüler an die neue Schule gewöhnen können. Denn wenn sie sich so sicher und geborgen fühlen würden, dann kämen sie nicht fast wöchentlich zurück zu ihren Lehrern, um sich wieder Motivation zu holen. Hauptschüler als unselbstständig einzustufen halte ich für nicht richtig. In vielen modernen Lerntechiken, wie Offenes Lernen, Methodentraining nach Dr. Klippert, Montessoripädagogik usw. haben unsere Schüler Selbstständigkeit gelernt, doch stets eine starke gefühlsmäßige Bindung zum Lehrer gehabt.

In kurzen Worten: Unsere Schüler lernen, um uns zu gefallen und nicht, weil es die Berufswelt von ihnen fordert. Ist das nicht

auch ein wünschenswerter Zug, wenn sich ein zukünftiger Mitarbeiter mit seinem Betrieb identifiziert und loyal seinem Chef zur Seite steht?

Abschließend möchte ich sagen, dass ich mich noch mehr bemühen werde, die Kinder auf ihrem Bildungsstand „abzuholen", ihnen ein verständnisvoller, liebevoller Lernpartner zu sein, den Schülern Erfolgserlebnisse zu vermitteln und ein Mensch zu sein, der sie behutsam auf die Welt der Erwachsenen vorbereitet.

Deutschunterricht in einer Wiener Hauptschule

Nach der ersten Woche ist das Lehrerteam, wir arbeiten in Teamteaching, bemüht das Leistungsniveau der Klasse festzustellen. Die Unterschiede reichen vom AHS-Niveau bis zum Niveau der Sonderschule. Das bedeutet für das Lehrerteam, dass leistungsdifferenziert unterrichtet werden muss. Obwohl die Schüler in der VS die geforderten Lerninhalte gehört haben, können wir sie nicht voraussetzen.

Der Wortschatz ist äußerst gering. Derzeit unterrichte ich eine 1. Klasse und möchte das eben Gesagte mit einem Beispiel erklären: Mein Kollege und ich versuchten die Grundwortarten zu wiederholen. Abgesehen davon, dass weder bekannt war, was ein Zeitwort oder ein Hauptwort ist, verstanden meine Schüler die einfachsten Nomen in ihrer Wortbedeutung, wie zum Beispiel „die Katze" nicht. Meine Schüler waren nicht in der Lage mit anderen Worten dieses Nomen zu erklären. Mit Vorspielen und Zeichnen konnten sie sich schließlich verständlich machen.

Auch sind die Konzentrationsphasen der Kinder sehr gering. Es gilt also den Unterricht aufzulockern, ständig die Kinder zu motivieren und den Lehrstoff in wirklichen „Minibissen" zu servieren, damit die Kinder die tägliche Hausübung gerne und leicht schreiben. Das Abfassen einer Hausübung halte ich für sehr wichtig, da das Kind Kontinuität, Ordnung, Strukturierung und Arbeitshaltung erlangt.

Natürlich erfordert das tägliche Korrekturarbeit, da sich die Kinder auf das korrigierte Heft freuen, da es für gute Leistungen Belohnungen gibt. Hier ist wieder zu bemerken, dass eine Note

nicht ausreicht. Es ist dem Kind das Sehr gut nicht so wichtig, interessanter ist für es der persönliche Text, das gezeichnete Herzchen, der Sticker und schließlich die Schokobanane.

Die ersten Wochen schließen wir im Unterricht an die 4. Volksschulklasse an. Da immer mehr Einzelbetreuung notwendig wird, arbeiten wir hauptsächlich in Sozialformen wie Gruppenarbeit und Partnerarbeit. So ist es uns möglich, jedes einzelne Kind zu betreuen. Die unterschiedlichen Leistungsniveaus decken wir mit zusätzlichen Arbeitsaufträgen, wie Rätsel, Spiele, Arbeitsblätter ab. Sollte ein Kind trotz allem mit seinem Arbeitspensum fertig sein, so steht ihm Lesestoff mit anschließenden Texträtseln zur Verfügung.

Nur durch Teamteaching ist so eine Unterrichtsarbeit und die Betreuung so unterschiedlich begabter Kinder möglich.

Unterbrochen ist unsere Arbeit mit Konzentrationsspielen, Ruhephasen mit sanfter Musik oder Bewegungsspielen zum Unterrichtsthema. Wichtig ist, dass jedes Kind am Ende einer Stunde den Basisstoff verstanden hat und Spaß an seiner Arbeit hatte. Damit dieser Erfolg auch gewährleistet ist, teilen wir sehr kleine Arbeitsschritte ein. Jede Stunde wird eine Schulübung geschrieben, auch dann, wenn es nur wenige Wörter sind.

Die Gliederung eines Themas, Sauberkeit der Aufzeichnungen sind wichtig, weil wir glauben, dass aus farblich differenzierten, schön geschriebenen Arbeitsunterlagen die Schüler besser und leichter lernen. Die tägliche Schulübung vermittelt,"heute habe ich etwas gelernt".

Der Schwächste gibt das Lerntempo für den Basisstoff an. Die Kinder, die schneller arbeiten, werden mit Zusatzstoff und zusätzlichen Aufgaben zum Thema beschäftigt. Erst wenn alle den Unterrichtsabschnitt verstanden haben, gehen wir einen Schritt weiter. Das mag langwierig klingen, ist aber meiner Meinung nach besser, da so die Freude am Lernen und Erfolgserlebnisse eher erreicht werden können.

Ebenso geben wir zur differenzierten Schularbeit einen gegliederten Aufgabenbereich. Die Schularbeit ist in Abschnitte gegliedert, in denen wir teilweise Grammatikthemen, Wortbedeutung, sinnerfassendes Lesen und einen kurzen verschrifteten Text verlangen.

Die Schüler kommen mit innerer Leistungsdifferenzierung gut zu recht, da der Übergang fließend ist, keiner als Dummkopf abgestempelt wird, und die Kinder lernen einander zu helfen, sich so gleichermaßen als Helfender und Hilfeannehmender zu erleben.

Leseunterricht

Einleitend darf ich mit einer kleinen Geschichte beginnen, die mir im Sommer 1998 widerfahren ist und die, wie ich glaube, schon kurz den Problemkreis beschreibt, mit dem wir Hauptschullehrer konfrontiert sind: Ich traf eine mir befreundete BHS Professorin für Deutsch und Französisch. Wir tauschten Erfahrungen aus und auch Arbeitsunterlagen. Ich bot Lesegeschichten, die ich erfolgreich mit meinen Schülern der 4. Hauptschulklasse gelesen hatte, als Einstieg in den Leseunterricht des 1. Jahrgangs an. Kommentar meiner Freundin war, da gäbe es ja nichts zu besprechen und zu diskutieren. Ich sah das anders, da mich diese Geschichten wochenlang im Deutschunterricht beschäftigten. Der klassische Hauptschüler, wohlgemerkt im städtischen Bereich und bezirksabhängig, verfügt über einen sehr geringen Wortschatz, sodass es notwendig ist, Worterklärungen zu liefern. Sicher werden Sie denken, dass der hohe Ausländeranteil daran Schuld sei. Das stimmt nur bis zu einem gewissen Grad, ist aber nicht der Hauptgrund. Wenn Eltern sich nicht mehr die Zeit nehmen oder nehmen können, mit ihren Kindern zu sprechen, ihnen Geschichten zu erzählen, kann der Wortschatz, den sie in ihrem Kleinkindalter versäumt haben, schwerlich aufgeholt werden. Trotz unzähliger Märchenkassetten kennen meine Schüler kaum Märchen, keine Sprichwörter, keine Wortbilder. Kaum ein Schüler von mir trifft mittags, wenn er von der Schule kommt, einen Erwachsenen zu Hause an.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ausländische Schüler wesentlich rascher neue Wörter in ihren Sprachgebrauch aufnehmen als inländische. Nicht umsonst führen ausländische Schüler eine wesentlich schönere deutsche Sprache als manch inländisches Kind.

Das Lesen von Texten wird also im Deutschunterricht zu einer langwierigen Angelegenheit, da man fast bei jedem Wort verweilen muss und Worterklärungen, wie in einem Fremsprachenunterricht, liefern muss. Das selbstständige Lesen ist daher nur bei einzelnen Schülern möglich. Naturgemäß verleidet man dem Kind das Lesen, da es vielleicht mechanisch lesen kann, aber die Sinnerfassung nicht schafft. Wie oft haben wir eine fremdsprachige Zeitung wieder aus der Hand gelegt, da wir jedes fünfte Wort im Wörterbuch nachschlagen mussten. Den Kindern geht es nicht anders, egal ob Ausländer oder Inländer.

In der 1. Hauptschulklasse kommen viele Kinder zu uns, die teilweise sehr leseschwach sind und noch die Buchstaben zusammenlauten. Das bedeutet, dass sinnerfassendes Lesen bei den meisten Schülern nicht gesichert ist. Manche sind also mit der reinen Lesetechnik noch nicht vertraut.

Automatisch haben wie in der Klasse verschiedene Leistungsniveaus. Stationenunterricht ermöglicht jedem Kind seinen Leistungen gemäß zu lesen. Sehr bewährt haben sich „Schnitzeljagden" durch die Lesegeschichte. In den unteren Klassen der HS sind Rätsel, Lesespiele zur Auflockerung in den Text eingebaut. Anschließend gibt es Fragen zum Text, vermischt mit Scherzfragen, Zeichenaufträgen, Turnübungen und Ähnlichem. Wenn das Kind eine bestimmte Menge des Textes bewältigt hat und wesentliche Fragen zum Text richtig beantwortet, gibt es eine Belohnung. Das Zeitlimit ist sehr groß gesteckt und Worterklärungen sind beigefügt. Wohlgemerkt erkläre ich da keine Fremdwörter sondern Begriffe wie „verschmelzen-oder- eine Zeit verbringen...."

Am liebsten spielen meine Kinder Textpuzzle. Ein Text, er darf nicht zu lang sein, wird zerschnitten und wird anschließend von den Schülern zusammengesetzt, aufgeklebt, vorgelesen und ausgehängt.

Sie werden sicher auch die Erfahrung gemacht haben, dass sehr lange Texte oder gar Bücher den Schülern „Angst" machen und sie diese nicht gerne lesen. Aus diesem Grund verwende ich in meinem Unterricht gerne und mit Erfolg die Hefte des Österreichischen Buchclubs, Jung Österreich und Topic. Ein

buntes Layout und kurze interessante Artikel locken die Schüler zum Lesen. An dieser Stelle möchte ich sagen, dass die Seminare zu diesem Thema, geleitet von Frau Doris Astleitner, eine große Hilfe waren.

Den Sprung zum Buch habe ich in meiner letzten 4. Klasse mit der Erfindung des „Lesebaumes" geschafft. In Kuverts verpackte Texte wurden von mir mit einem Datum versehen, auf die Äste meines kleinen Baumes gehängt. Die Kuverts wurden verlost und so musste jeder Schüler seinen Text vom Baum pflücken, lesen, bearbeiten, Fragen dazu beantworten und schließlich vor der Klasse darüber kurz referieren. Manche Schüler haben schließlich nach dem Buch, dem der Text entnommen war, gefragt und es auch gelesen. Natürlich waren nicht alle Schüler so interessiert, das muss ich zugeben, aber es war ein Schritt in die richtige Richtung. Schließlich hat diese Klasse eine Leseliste von 15 Büchern pro Schüler im Laufe eines Schuljahres bewältigt. Wenn man bedenkt, dass manche dieser Schüler in unserer Schule Deutsch erst erlernten, manche sehr leseschwach waren, ist das doch ein Erfolg.

Das gibt mir das Stichwort zu dem vielleicht, meiner Meinung nach, schwierigsten Teil der Lehrertätigkeit: der Beurteilung.

Ist nicht die Zeit gekommen auch unser Beurteilungsschema zu überdenken? Ist es noch richtig nach den Lehrplanzielen innerhalb eines Jahres zu beurteilen? Ist nicht der Leistungszuwachs eines Schülers zu berücksichtigen? Kann ich einen Schüler mit türkischer, chinesischer Muttersprache und einen österreichischen Schüler noch objektiv beurteilen? Darf ich den Lernzuwachs innerhalb von 4 Jahren in der 4. Hauptschulklasse berücksichtigen? Reichen da unsere 5 Notenstufen aus?

Die meisten Schüler meiner Klasse wachsen mit 2 Sprachen auf. Zuhause sprechen die Kinder in ihrer Muttersprache, die Eltern sind oft des Deutschen nicht mächtig. In der Schule sprechen die Schüler das Deutsch der Lehrer. Das sind Gepflogenheiten, die doch sonst nur bei Schülern in Eliteschulen vorherrschen. Dem Umstand muß doch bei der Benotung in einer Pflichtschule Rechnung getragen werden.

Legasthenie

Diese Lese- Rechtschreibschwäche finden wir bei vielen unserer Schüler. Natürlich tragen wir Lehrer dem Rechnung. Mit fördernden Begleitmaßnahmen versuchen wir diese Schwäche zu bekämpfen. Spezielle Schreibübungen, Bücher im Großdruck, Schreibspiele, Schreibgestaltungen im Unterricht Bildnerische Erziehung und vor allem Verständnis sind einige Gegenmaßnahmen. Ich glaube, dass ich sagen kann: kein Kind erhält die Note 5, weil es legasthen ist.

Außerschulische Therapiemöglichkeiten werden nicht oder kaum in Anspruch genommen, da die Sinnhaftigkeit von den Eltern nicht erkannt wird. Auch der finanzielle Aspekt spielt hier eine Rolle.

Hier möchte ich anmerken, dass es für die Mittelstufe keine vorgesehene Betreuung gibt. In der Volksschule gibt es das meines Wissens. Es bleibt also dem Deutschlehrer übertragen die Legasthenie zu bekämpfen.

Zugeben muss ich auch, dass durch den hohen Ausländeranteil in unseren Klassen wir Lehrer die Legasthenie zu spät erkennen. Oft kommt noch hinzu, dass viele andere Probleme, wie im Vorhergesagten aufgezeigt, dieses Problem überdecken. Bei einer Vielzahl von Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen, gebe ich zu, dass oft die Legasthenie eher an letzter Stelle steht.

Hier gilt es noch viel Aufklärungsarbeit bei Eltern und Lehrern zu leisten.

Grete Anzengruber

„Du hast dich sehr bemüht, aber leider viele Fehler gemacht!"

Legasthene Kinder in der AHS

Groß ist das LehrerInnen-Entsetzen, wenn in einer 1. Klasse AHS in den ersten schriftlichen Arbeiten mancher Kinder eine größere Anzahl von Rechtschreibfehlern aufscheint. „Wie kommt dieses Kind in die AHS? Was haben die in der Volksschule gelernt? Nur Kuschelecke und Kinderkram, nichts Brauchbares!"

Voraussetzung für den Besuch einer Allgemeinbildenden Höheren Schule ist für die Fächer Deutsch und Mathematik eine sehr gute Note, ein Gut, selten genügt ein Befriedigend. Und dieses Gut soll in den Erwartungen der DeutschlehrerInnen vor allem einem Anspruch Ausdruck verleihen: Sicherheit in der Rechtschreibung und – schon etwas abgeschwächter – ausgereifte Lesefähigkeit. Rechtschreibenkönnen – das Hauptkriterium für die AHS! Auch Eltern sprechen meist nur dann von einer „guten" Volksschullehrerin, wenn ihr Kind wenig Rechtschreibfehler macht und flüssig lesen kann.

Weisen die ersten Arbeiten deutliche Mängel auf, so wird das „Waaaas, das kannst du nicht?" dem Kind meist auch vermittelt und häufig direkt gesagt, und nur allzuschnell werden aus hochmotivierten SchuleinsteigerInnen deprimierte bis verzweifelte SchülerInnen, die mit diesem „Makel" des Nicht-Rechtschreiben-Könnens auf verschiedene Weise – nicht – fertig werden.

Nach wie vor – und da helfen offenbar die verschiedensten wissenschaftlichen Untersuchungen und Veröffentlichungen nichts – sind viele Erwachsene und auch KollegInnen aller Fächer überzeugt: Wer nicht rechtschreiben kann, hat einen niedrigen Intelligenzquotienten, ist minder begabt, ist dumm.

(Welch ein Triumph, wenn gelegentlich bei so denkenden KollegInnen in ihren Mitteilungen, Mitschriften von Konferenzen, Elternbriefen doch auch Rechtschreibfehler aufscheinen!)

Eltern schieben die Enttäuschung über die plötzlich schlechten Deutschnoten nicht gern auf ihr Kind – die Volksschullehrerin/der Lehrer hat Schuld – hätte sie/er doch mehr geübt, den Kindern mehr beigebracht! „Was soll *ich* tun? Was sollen *wir* tun?" Das ist dann ihre berechtigte Frage – und die LehrerInnenantwort kommt schnell: „Viel üben! Viele Diktate! Viel lesen!"

Und meistens wird dann wirklich zu Hause viel geübt, Bücher werden gekauft, Kinder unter Strafandrohungen zum Lesen gezwungen – aber allzuoft lässt der Erfolg auf sich warten, stellt sich oft Jahre hindurch nicht ein – aber da ist die Motivation ohnedies längst dahin und hat Passivität und Resignation Platz gemacht.

Aber nicht nur SchülerInnen und Eltern üben, auch LehrerInnen sind redlich bemüht, ihre SchülerInnen zu Rechtschreibperfektionistinnen zu machen. In allen Sprachbüchern aller Schulstufen bis hin zur Matura ist ein mehr oder minder umfangreicher Übungsteil zur Festigung der Rechtschreibung enthalten!

Obwohl es in der Fachdidaktik zum Deutschunterricht zu diesem Bereich fortschrittliche Ansätze gibt, die den SchülerInnen den Umgang mit der Rechtschreibung, das Üben nicht zur Qual werden lassen, so hat sich die Unterrichtspraxis meist nicht sehr verändert: Rechtschreibstunden sind bei LehrerInnen und SchülerInnen wenig beliebt, sie werden oft als Straf-Androhung eingesetzt: „Wenn ihr nicht ... wollt, dann machen wir eben Rechtschreiben!" Die Übungen im Sprachbuch – wenn auch aufgelockert durch Scherzfragen, Kreuzworträtsel ... werden von beiden Teilen meist lustlos absolviert. Sehr häufig herrscht nach einer kontrastiven Übung noch mehr Unsicherheit, die Fehlerzahl erhöht sich statt zu sinken, der Frust ist auf beiden Seiten groß.

Wenn er doch mehr lesen würde ...

„Wir haben so viele Bücher zu Hause, aber er liest leider sooo ungern, ich muss ihn zum Lesen zwingen." Ein Satz, hundertmal gehört bei Gesprächen mit Eltern, denen der Lehrer/die Lehrerin eben von den Rechtschreibschwierigkeiten, von den kurzen, einfachen Aufsätzen ihres Kindes berichtet hat. „Das Buch, das sie jetzt in der Schule lesen muss, lese ich ihr vor, sonst schafft sie es nie!" Dies erzählen Mütter zwar nicht der LehrerIn/dem Lehrer, aber sie tun es wahrscheinlich in den ersten Klassen öfter als man glaubt.

Entsetzen! Das Kind kann in der AHS noch nicht gut lesen, es stottert, wenn es gerade beim noch immer geübten „Franz, lies weiter"-Spiel zum Lautlesen dran kommt (Wer von uns Erwachsenen kommt in die Situation, einen unbekannten Text laut vortragen zu müssen?!) Und dann liest er/sie Wörter, die gar nicht dastehen, verändert Wörter, lässt manche aus ... genauso unkonzentriert und schlampig wie beim Rechtschreiben! (Auch seine/ihre Schrift ist furchtbar – aber darauf legt man in der AHS nicht mehr so viel Wert, man muss sie nur lesen können.) Dauernd korrigiert, ausgebessert, von MitschülerInnen verspottet, verstummen die LeserInnen sehr bald, Lesen wird zur Qual! Umfangreichere Texte werden nur schwer erfasst, was wiederum gravierende Auswirkungen in anderen Gegenständen zur Folge hat.

Legasthenie in der AHS? Darf's die noch geben?

Nun wird gerade auf dem Gebiet der Rechtschreibung von AHS-SchülerInnen mehr geübt als für andere viel wichtigere Bereiche des Deutschunterrichts – wenn auch nicht immer mit effizienten Methoden – so doch auch häufig mit Erfolg! Innerhalb von vier Jahren – und das ist das Ziel, das sich vernünftige LehrerInnen setzen – ist eine ausreichende Rechtschreibkompetenz erreicht.

Und da gibt es dann die Unglücklichen, die trotz vielen Übens auch in den nächsten Jahren wegen mangelnder Rechtschreib- und Lesekenntnisse das Lernziel nicht oder nur knapp erreichen. Es sind oft die Braven, ganz Stillen, Ruhigen: „Du

hast dich wirklich sehr bemüht, aber leider hast du zu viele Fehler gemacht!" Oder es sind die schlampigen SchülerInnen, die dauernd etwas vergessen, die sich nicht konzentrieren können, dauernd stören, bei denen es also kein Wunder ist, dass sie Fehler machen. Auch wenn die Mutter sehr bemüht ist – ist es nicht doch besser, das Kind in eine Hauptschule zu geben?

Wenn diese Kinder Glück haben, dann fällt das Wort „Legasthenie": vielleicht im Gespräch mit der Mutter: „In der Volksschule hat er einen Legastheniekurs besucht" oder durch eine/n LehrerIn, die/der durch Lektüre oder sogar durch eine Ausbildung Genaueres über legasthene Kennzeichen weiß.

Es ist sicher nicht so, dass AHS-LehrerInnen noch nie etwas von Legasthenie gehört haben, sie wissen so viel – und so wenig – darüber wie KollegInnen anderer Schultypen. Leider haben nicht alle KollegInnen aus der Volksschule genaue Kenntnisse von den typischen Erscheinungsformen der Lese-Rechtschreibschwächen. Dass viele, auch engagierte LehrerInnen sich kaum mit Legasthenie beschäftigen, liegt sicher vor allem daran, dass die Meinung vorherrscht, Legasthenie müsse mit dem Eintritt in die AHS bereits überwunden sein – und oberflächlich betrachtet finden sie dies bestätigt: Die Arbeiten der SchülerInnen weisen ja nicht die allgemein bekannten legasthenen Merkmale auf. Sie verwechseln wirklich kaum noch b mit d, a mit o, Ober-und Unterlängen. Auslassungen und Hinzufügen von Buchstaben sind „Schlampigkeitsfehler", und dass schlechtes Lesen etwas mit Legasthenie zu tun hat, ist ja weniger bekannt.

Die Eltern bestärken dann diese Meinung: Befragt, ob vielleicht bei dem Kind Legasthenie in der Volkksschule festgestellt wurde, meinen viele: „Ja schon, aber er besuchte einen Kurs und die Lehrerin meinte, dass eine weitere Betreuung nicht mehr notwendig sei."

AHS-LehrerInnen – manchmal mit allzu großem Respekt vor der didaktischen Ausbildung ihrer VolksschulkollegInnen – glauben meist, dass alle VolksschullehrerInnen Legasthenie erkennnen und abbauen helfen können – ein Irrtum, ist doch in ihrer Ausbildung der Legastheniebereich kein Pflichtfach.

So plagt sich in der AHS eine Vielzahl von SchülerInnen mit legasthenen Problemen: Kinder, deren Legasthenie in der Volksschulzeit und nun auch in der AHS nicht erkannt wurde/wird und Kinder, die wohl in der Volksschule Förderkurse besucht haben, deren Teilleistungsschwächen mit dem Übertritt in die AHS wieder zum Ausbruch kommen und nun als solche nicht erkannt werden.

Fazit: Ohne ausreichendes Wissen ist es für AHS-LehrerInnen sehr schwierig, die Schwächen des Kindes als Lese-, Rechtschreibschwäche zu definieren.

Was kann man als DeutschlehrerIn tun?

Ist die Situation auch schwierig, so ist es doch nicht unmöglich, sie zu verbessern:

- Jeder Deutschlehrer/jede Deutschlehrerin soll dazu verpflichtet werden, in Fortbildungveranstaltungen darüber Kenntnis zu erhalten, welche Auffälligkeiten im Lese- und Rechtschreibunterricht deutliche Signale für Legasthenie sein können. In dem Erlass „Richtlinien für die Berücksichtigung legasthenie-bedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung" vom 27. Jänner 1998, der leider nur für das Bundesland Wien und nur für AHS gilt (Warum eigentlich nicht auch für Hauptschulen???), zählt wohl typische legasthene Fehler auf, für den richtigen Umgang bedarf es aber doch einer Vertiefung.

Diese leicht zu erwerbenden Grundkenntnisse können **zielführende Maßnahmen** einleiten:

- Wenn der Verdacht auf Legasthenie besteht, soll/kann der Lehrer/die Lehrerin die Eltern motivieren, entsprechende Fachleute zu kontaktieren, um überprüfen zu lassen, ob ihr Kind wirklich legasthen ist.
- Die Beurteilung der schriftlichen und auch der mündlichen Arbeiten des legasthenen Kindes wird bei Kenntnis dieser Schwächen wahrscheinlich anders ausfallen als bei Nichtwissen. Schon eine entsprechende verbale Beurteilung kann die Lernbereitschaft und das Selbstvertrauen des Kindes wesentlich fördern. Auf eine entsprechende differenzierte Leistungsbeurteilung wird im oben genannten Erlass hingewiesen.
- Der eigene Rechtschreibunterricht wird anders gestaltet wer-

den, wenn man erkennt, welche Schwierigkeiten die in Sprach- und Lehrbüchern häufig anzutreffenden Rechtschreib-Fallen legasthenen SchülerInnen bereiten – und nicht nur LegasthenikerInnen, kann hinzugefügt werden.

- Das häusliche Übungsprogramm wird bei lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen sicher den individuellen Bedürfnissen entsprechend gestaltet werden müssen. Sollte eine intensive Betreuung durch Fachleute nicht notwendig sein, kann der Lehrer/die Lehrerin Hilfestellungen geben.
- Eltern haben gerade in der AHS oft große Hemmungen, die Schwächen ihres Kindes zuzugeben – Elternabende zum Thema Legasthenie, gehalten von Fachleuten, helfen sicher, Vorurteile, Ängste abzubauen und den Weg zur Betreuung, zur Hilfe zu finden.
- An jeder AHS sollte für lese- und rechtschreibschwache SchülerInnen die Möglichkeit bestehen, Förderkurse, geleitet von dafür ausgebildeten LehrerInnen, zu besuchen. Beim derzeitigen Sparkurs in den Schulen ist dies meist nicht möglich. Vielleicht bieten in Zukunft die Kurse, die der Elternverein im Rahmen der Schulautonomie anbieten kann, eine Abhilfe.
- DirektorInnen und LandesschulinspektorInnen müssen alle diese Maßnahmen unterstützen und vor allem die LehrerInnenaus- und weiterbildung auf diesem Gebiet fördern.
- Nicht zuletzt sollen ausreichende Grundkenntnisse in Sachen Legasthenie die LehrerInnen auch dazu befähigen, die zahlreichen Angebote verschiedener privater Lern- und Nachhilfeinstitutionen, aber auch Ausbildungsangebote im Bereich der Legastheniebetreuung auf ihre Seriosität und tatsächliche Effizienz hin durchschauen und bewerten zu können.

Legasthenie ist kein Schicksal, gegen das man sich nicht wehren kann. Je früher die Lese-Rechtschreibschwäche erkannt wird, desto leichter ist es, Maßnahmen zu ihrer Beseitigung zu ergreifen. Kinder, deren legasthene Schwächen erst in der Mittelstufe, in der AHS auffallen, haben es schwerer, Strategien zu entwickeln, mit ihnen umzugehen. Für SchülerInnen, deren Legasthenie nicht erkannt wird, kann diese Schwäche wirklich zum Schicksal werden, wie dies viele Lebensläufe leider beweisen.

Gertraut Schulz

Wo Schwäche ist, muss geholfen werden.

Über die Lage legasthener SchülerInnen an berufsbildenden Schulen.

Legasthenie ist keine Krankheit. Trotzdem ist sie für die Schullaufbahn hinderlich. SchülerInnen werden abgewertet, obwohl sie oft einen hohen Wissenstand im jeweiligen Fach haben.

Was wissen LehrerInnen über Legasthenie?

„Der Schüler ist Legastheniker und wurde von der Schulpsychologie getestet? Das ist mir zu wenig!"

„Na ja, Legastheniker, das kann ja kein Freibrief sein!"

„Ich habe geglaubt, die Legasthenie gibt sich mit der Pubertät von selber."

„Mein Onkel war auch Legastheniker, der hat aber mit der linken Hand geschrieben."

„Legastheniker? Aber geh, der schwätzt ja ununterbrochen, der brauchert sich nur besser konzentrieren."

Solche und ähnliche Statements höre ich immer wieder in LehrerInnenkreisen. Sie zeigen, dass bei der KollegInnenschaft das tatsächliche Wissen um den derzeitigen Forschungsstand in Sachen Legasthenie ein breites Spektrum von totaler Unkenntnis über punktuelle Information gepaart mit verallgemeinernden Fehlmeinungen bis zu relativer Sachkenntnis umfasst. Allerdings ist diese Sachkenntnis, wenn sie vorhanden ist, meist auf persönliches Betroffensein zurückzuführen. (Der Lehrer/die Lehrerin ist Vater/Mutter eines/einer LegasthenikerIn oder hatte selbst Schwierigkeiten mit dem Lesen und der Rechtschreibung.)

In langjähriger Beobachtung habe ich festgestellt, dass auf ca. 30 SchülerInnen eines ersten Jahrgangs einer berufsbildenden

Schule (HBLW) ca. 4-6 SchülerInnen kommen, die mit legasthenietypischen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Von diesen bleiben meist 3 – 5 auf der Strecke und landen im schulischen Out. Ich vermute, dass im Fachschulbereich der Prozentsatz höher ist, weil ja die Fachschulen vielfach Auffangbereich für gescheiterte SchülerInnen der höheren Schulen sind. Wie hoch die Zahl der LegasthenikerInnen in den ersten Klassen der Berufsschulen ist, ist schwer abzuschätzen.

Eine nicht erkannt Lese-Rechtschreib-Schwäche führt zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten, Lernverweigerung usw., die das häufig katastrophale Abschneiden von solchen SchülerInnen im ersten Jahr der BHS (bis zu zehn Fünfern!) erklären.

Ohne fachlich qualifizierte Beratung ist hier kaum etwas zu machen.

Was können LehrerInnen unmittelbar tun?

• LegsthenikerInnen gehören als solche erkannt und im Rahmen einer Betreuung so geschult, dass sie lernen, mit ihrer Lese-Rechtschreib-Schwäche umzugehen.

LehrerInnen können zur Feststellung der Lese-Rechtschreib-Schwäche beitragen, indem sie bei einer Häufung von Anzeichen, die eventuell auf Legasthenie schließen lassen, *den schulpsychologischen Dienst einschalten.* Ein eindeutiges Gutachten kann nur von geschulten Fachleuten erstellt werden, LehrerInnen können aber das „ÖHA-Erlebnis" haben! (Dieser/diese SchülerIn ist angeblich faul, stört, ist unmöglich ... Könnte er/sie nicht LegsthenikerIn sein?)

• Bei schriftlichen Prüfungen sollten SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche die gleichen Arbeitsbedingungen wie alle anderen haben. Durch ihre meist verminderte Leseleistung (längere Lesedauer, schlechteres Leseverständnis) brauchen LegasthenikerInnen bei schriftlichen Prüfungen zum Lesen der gestellten Aufgaben längere Zeit als ihre KollegInnen, das heißt, sie haben zur eigentlichen Lösung der Aufgaben deutlich *weniger Zeit als die anderen.* Dazu kommt die erhöhte Stressanfälligkeit der LegasthenikerInnen, die vermehrt Denk-Blockaden auslösen kann. Verständnisvolle LehrerInnen können hier sofort gleiche Prüfungsbedingungen für alle SchülerInnen schaffen, indem sie zu Beginn der schriftlichen Prüfung die *Angaben laut, deutlich und langsam vorlesen.*

• LehrerInnen können sich auch auf die heikle Gratwanderung begeben, LegsthenikerInnen neben ihren unweigerlichen Misserfolgen auch *positive Leistungen zu ermöglichen*: etwa durch Referate, Gruppenarbeit usw. oder bei schriftlichen Arbeiten durch getrennte Bewertung von Rechtschreibung einerseits sowie Aufbau und sonstige sprachliche Kompetenz andererseits.

Nur durch das gezielte Setzen von Zielen, die auch für LegasthenikerInnen erreichbar sind und so zu persönlichen Erfolgen werden, gelingt es, die Lernbereitschaft eines/einer lese-rechtschreib-schwachen SchülerIn weiterhin aufrecht zu erhalten. Und das ist für die Schullaufbahn sehr wichtig, denn LegasthenikerInnenn brauchen länger als NichtlegasthenikerInnen, um sich etwas einzuprägen. In der Prüfungssituation ist oft alles weg!

• LehrerInnen können dafür sorgen (und von Zeit zu Zeit kontrollieren), dass der/die LegsthenikerIn eine *fachgerechte Betreuung* erhält, damit sich die Lese-Rechtschreib-Schwäche im Laufe der Zeit bessert. Bei einer qualifizierten Betreuung zeigen sich nach eineinhalb bis zwei Jahren so deutliche Erfolge, dass sie sich auch in einer Verbesserung der Schulnoten niederschlagen. Allerdings kennt das Schulsystem andere Zeitspannen, nämlich das Schuljahr, es bedarf also doch eine Zeitlang des Wohlwollens des Lehrers/der Lehrerin, um lernwillige LegasthenikerInnen über die Runden zu bringen. Das lohnt sich meist dann, wenn man feststellen kann, dass sich die Schwächen mit der Zeit deutlich bessern.

Was können DirektorInnen unmittelbar tun?

• DirektorInnen können bei ihren LehrerInnen *um Verständnis* für lese-rechtschreib-schwache-SchülerInnen *werben*, indem sie zum Beispiel einem Mitglied des ÖBVL Gelegenheit geben, Kurzinformationen im Rahmen einer Konferenz an die LehrerInnen heranzutragen. Dadurch ergeben sich auch die Möglichkeiten, konkret auf bestehende Fragen einzugehen.

• DirektorInnen können die in Frage kommenden SchülerInnen in den Eingangsklassen erfassen lassen.
• Sie können interessierte LehrerInnen zum Besuch der entsprechenden *Fortbildungsseminare* am PIB ermutigen.
• Sie können entsprechende Förderkurse für lese-rechtschreibschwache SchülerInnen halten lassen.

Was können InspektorInnen unmittelbar tun?

• InspektorInnen können die Thematik immer wieder thematisieren und entsprechende *Informationsveranstaltungen* für verschiedene Zielgruppen (eventuell auch für DirektorInnen als MultiplikatorInnen) anbieten.

Was können Eltern eines legasthenen Kindes, Betroffene unmittelbar tun?

• Eltern und Betroffene können sich an den Österreichischen Bundesverband wenden.

Siehe dazu „Österreichischer Bundesverband Legastenie" auf Seite 182.

Die Betreuungssituation an berufsbildenden höheren Schulen

Im BHS-Bereich Wien ist die Betreuungssituation sehr schlecht. Es gibt derzeit nur zwei ausgebildete Legastheniker-BetreuerInnen.

Es wäre wünschenswert, die LegsthenikerInnen zu Beginn der ersten Klasse der BS, BMS und BHS zu erfassen, um sie anschließend entsprechend betreuen zu können. Es ist denkbar, jeweils einige LehrerInnen einer Schule im Rahmen der LehrerInnnefortbildung (PIB) soweit in Seminaren zu schulen, dass sie bei Verdacht auf Legasthenie die Schulpsychologie einschalten können und auch entsprechende Grundlagenkurse für LegasthenikerInnen an den Schulen abhalten können. Zu diesem Zweck müssen sich interessierte LehrerInnen und DirektorInnen direkt mit ihrem Wunsch an das PIB wenden.

Der ÖBVL bietet für Interessierte auch eine umfassende Ausbildung an. **Siehe Seite 182.**

Diktat zur Feststellung von Lese-Rechtschreib-Schwäche für 14/15jährige SchülerInnen (1. Jahrgang BHS)

Dass es längst keine paradiesische Ruhe gibt, weiß jeder, der sich über das Wochenende im Bereich der Berge einquartiert, um sich vom Stadtlärm zu erholen. Zu Hause in der Stadt vibriert alles und die Hektik herrscht überall. Wer von draußen in die Großstadt kommt, den stören Lärm, Getöse und Staub. So ist es durchaus verständlich, dass das Verlangen, am Wochenende ins Freie zu fahren, beträchtlich gewachsen ist. Diese Tendenz wurde am Anfang ein bisschen bespöttelt. Aber auch heute empfindet der Landbewohner, der von klein auf an frische Luft gewöhnt ist, die Luftverschmutzung in den Großstädten als speziell ungesund. Es ist schon viel geleistet worden, um das Los der Städter zu erleichtern, zum Beispiel durch Grünanlagen. Dennoch gibt es genügend Geräusche, die sich vermeiden ließen. Der Bedarf an Erzeugnissen aller Art steigt außerordentlich an. Dadurch nimmt der Wasserverbrauch der Industrie rasant zu. Dabei muss man bedenken, dass immer mehr Gewässer durch die Einflüsse des Menschen verschmutzt werden. Die Abwässer müssen vor der Einleitung in Bäche und Flüsse gereinigt werden.

Irene Krieger

Leistungsbeurteilung legasthener Schüler/innen an der AHS

Wiener Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung

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

Im Bereich der AHS Wien ist es gelungen, für das Unterrichtsfach Deutsch zu einer klaren und eindeutigen Regelung zu kommen. Die ARGE Legastheniker/innenbetreuung im AHS – Bereich Wien stieß mit ihren inhaltlichen Vorschlägen im Stadtschulrat auf offene Ohren und die Unterstützung von Herrn LSI Dr. Karl Blüml und Herrn LSI Mag. Helmut Dirnbacher.

Nach einer Vorlaufzeit von etwa eineinhalb Jahren, in denen die ARGE von der Schulpsychologie, vom Österreichischen Bundesverband Legasthenie und der ARGE Germanistik unterstützt wurde, war es im Jänner 1998 endlich so weit. Die **„Richtlinien für die Berücksichtigungen legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung"***ergingen an alle Wiener AHS.

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

* Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung; StSR für Wien; Zl: 240.120/4-1998 vom 27. Jänner 1998,

Ziel der Richtlinie

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

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

Damit auch noch in der Oberstufe nach den Richtlinien beurteilt werden kann, muss „Legasthenie eindeutig feststehen" und müssen „therapeutische Bemühungen nachgewiesen werden." Im Zweifelsfall ist ein psychologisches Gutachten einzuholen, das außer der Legastheniediagnose auch einen Intelligenztest umfasst. Ein solches Gutachten kann durch die Schulpsychologie, durch von der Schulpsychologie anerkannte private Psycholog/inn/en und durch klinische Psycholog/inn/en erstellt werden.

Inhalt der Richtlinien

Die Richtlinien gehen von der allgemeinen **Verordnung zur** Leistungsfeststellung aus und stellen fest, dass dort Rechtschreibung erst als 4. Kriterium genannt und somit auch erst als viertwichtiges Leistungskriterium nach Inhalt, Aufbau, sprachlicher Richtigkeit zu berücksichtigen ist. Dies erscheint mir als wesentliche Festlegung der Behörde, die auch im Umgang mit nicht – legasthenen Kindern Gewicht hat.

Außerdem wird daran erinnert, dass mündliche Leistungen im Pflichtgegenstand Deutsch wie auch in den lebenden Fremdsprachen mindestens den gleichen Stellenwert wie schriftliche Leistungen haben. Daher ist insbesondre Schüler/inne/n mit nachgewiesener Legasthenie Gelegenheit zu geben, ihre Schwä-

che im schriftlichen Bereich durch vermehrte mündliche Leistungen auszugleichen. Als Möglichkeiten werden z.B. Referate und Projektpräsentationen angeführt.

Im Folgenden gehen die Richtlinien auf die legastheniegerechte Gestaltung **mündlicher Prüfungen** ein. Mündliche Prüfungen sollen keinen schriftlichen Teil (z.B. an der Tafel) enthalten, da dies auf eine Überprüfung derselben Schwächen hinauslaufen würde, die sich eben im schriftlichen Sprachgebrauch gezeigt haben. Wenn schriftliche Vorgaben nötig sind, sollen sie von der Lehrkraft gestellt werden.

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

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

Detaillierte Hinweise zur Fehlerbeurteilung und zur Fehlerkategorisierung:

Bei schriftlichen Leistungsfeststellungen sind nur einmal als Fehler zu werten:

- unterschiedliche Fehlschreibungen eines bestimmten Wortes (unsicheres Speicherbild) (z.B. **Sesel, *Sessl, *Seßl, *Seßel* für *Sessel* = 1 Fehler);
- gehäuftes Auftreten von Umstellungen, Weglassungen und Hinzufügungen von Buchstaben sind nur **ein** Fehler, solange die Wörter erkennbar sind (z.B. *-nug* statt *-ung* oder **Kilngel* oder **Knilgel* statt *Klingel*);
- Unsicherheiten in der Lenis- und Fortisschreibung in Anlaut und Auslaut (sie können auf eine akustische Unterscheidungsschwäche hinweisen).

Ähnliche Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung (z.B. *viel – fiel*) können häufig wegen eines „Schaltfehlers" nicht unterschieden werden; Die Fehlschreibungen sollen als „leichte Fehler" gewertet werden, an ihrer Behebung ist verstärkt zu arbeiten (semantisch-kognitiv).

Bei Häufungen von Fehlern soll nach Kategorien gesucht und jede Kategorie nur einmal gewertet werden (z.B. häufige oder ständige Kleinschreibung von Nomen, ständig fehlende Schärfung). Die Häufung von legastheniebedingten Fehlern soll auf jeden Fall Anlass zu Kategorisierung der Fehler geben.

Jede Häufung von Fehlern aus mehreren Fehlerkategorien ist ein Hinweis auf eine mögliche Teilleistungsschwäche. In solchen Fällen möge das Einvernehmen mit den ausgebildeten Legastheniebetreuerinnen und -betreuern (entweder schulintern oder über die Arbeitsgemeinschaft bzw. über die Schulpsychologie) hergestellt werden.

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

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

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

Am Schluss der Richtlinien findet sich außerdem ein in Zeiten diverser Sparpakete gar nicht hoch genug einzuschätzenden Hinweis, dass **Unverbindliche Übungen zur Betreuung von Legastheniker/inne/n an den Standorten bevorzugt einzurich-**

ten sind (analog der Unverbindlichen Übungen zur Gesundheitsförderung; z.B. Haltungsturnen).

Eine wichtige Rolle in der Umsetzung dieser Richtlinien in die Praxis haben die am Standort unterrichtenden ausgebildeten Legastheniebetreuer/innen. Sie stellen die erste Ansprechperson für ratsuchende Kolleg/inn/en dar und können vor Ort feststellen , ob die Rechtschreibschwäche eines Kindes legasthener Natur ist. Daher wäre es wichtig, an jedem Standort ausgebildete Kolleg/inn/en zu haben. Die ARGE Legastheniker/innenbetreuung im AHS – Bereich Wien bietet seit Jahren eine dreisemestrige Ausbildung zum / zur Legastheniebetreuer/in in Zusammenarbeit mit dem PI Wien an, die regelmäßig im PI – Programm ausgeschrieben wird. In diesem Zusammenhang werden in den Richtlinien die AHS – Direktor/inn/en ersucht, auf eine Versorgung ihres Standortes mit Legastheniebetreuer/inne/n zu achten.

Die Richtlinien ergingen im Fegruar 1998 an alle AHS – Direktor/inn/en; sollten sie dennoch nicht zu den Kolleg/inn/en durchgedrungen sein, können sie sicherlich im Stadtschulrat für Wien oder bei der ARGE Legastheniker/innenbetreuung angefordert werden.

Ich hoffe, dass diese Wiener Regelung für den Beurteilungsbereich „schriftliche Leistungen aus Deutsch", die letztlich auf die Privatinitiative und Kooperation engagierter, auf verschiedenen Ebenen tätiger Menschen zurückgeht, eine Art Türöffnerfunktion erlangt. So stehen auch in der Wiener AHS konkrete Regelungen für die Leistungsbeurteilung legasthen gehandicapter Schüler/innen in anderen Pflichtfächern noch aus, wobei ich eine Handreichung für den Fremdsprachenunterricht für vorrangig halte. Die ARGE Legastheniker/innenbetreuung hat sich dies als nächsten Arbeitsschwerpunkt vorgenommen.

In einzelnen Bundesländern regen sich Initiativen zur Erlangung ähnlicher Richtlinien; eine österreichweit verbindliche Regelung durch das Unterrichtsministerium, die in inhaltlich angepasster Form auch für den Pflichtschulbereich Gültigkeit haben sollte, wäre meines Erachtens im Sinne der Chancengleichheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen notwendig.

Gertraut Schulz

Statements – Gedanken – Tips

Prüfungsvorbereitung:

Zusammentragen aller Unterlagen für die Prüfung.
Unterrichtsstoff, Notizen, Hausübungen, Lehrbuchabschnitte.
Rechtzeitiger Beginn des Lernens.
Für schriftliche Arbeiten schriftliche Vorbereitung.
Für mündliche Arbeiten mündliche Vorbereitung.
Lernstoff als Antworten auf Lehrerfragen betrachten. Wie muss die Lehrerfrage lauten, damit diese Antwort hervorgerufen wird?
Lehrereinschätzung: Welches sind die bei diesem Lehrer beliebtesten Prüfungsfragen?

Müheloses Einprägen fast im Vorbeigehen:
Post-it-Technik: Für das Einprägen von besonders wichtigen Lerninhalten, die nicht in den Kopf wollen.

- Man fertige sieben bis zehn identische Post-it-Zettel an, die den Lernstoff in Kurzfassung aufweisen.
- Man verteile diese Post-it-Zettel an strategisch wichtigen Stellen der Wohnung, wo man sie eine Woche lang beim Vorbeigehen immer wieder liest.
- Nach einer Woche weiß man den betreffenden Lernstoff im Schlaf.

Psychologischer Hintergrund: mehrfaches und wiederholtes Anbieten von nur einem Inhalt zur gleichen Zeit aktiviert das Kurzgedächtnis so häufig, dass der Inhalt ins Langzeitgedächtnis übergeführt wird.

Erstverdacht auf Legasthenie

- Mehr Fehler als der Durchschnitt
- Fehlerhäufung am Schluss
- 3 bis 4 Varianten ein und desselben Wortes

- Verdrehung von Buchstaben und Silben
- Auslassen von Buchstaben, Silben
- Hinzufügen von Buchstaben und Silben
- Unruhige, fahrige, evt. unleserliche Schrift
- auffälliges Verhalten

Signalsätze und ihre Bedeutung

Lehrer:

„Hör auf zu wackeln!"
➔ Hinweis auf Hypermotorik
„Hörauf zu schwätzen!"
„Musst du dich immer umdrehen?"
„Wenn wir lesen, weißt du nie, wo wir sind, du passt nie auf!"
„Pass doch einmal 5 Minuten auf!"
➔ Hinweis auf auditive Störung

„Der X. ist ein Klassenkasperl."
„Der stört ununterbrochen."
„Der X: schwätzt ununterbrochen."
➔ Hinweis auf die Entwicklung einer sekundären Verhaltensproblematik

„Du bist immer der Letzte beim Abgeben."
➔ Hinweis auf verlangsamtes Arbeitstempo
„Also jetzt konzentrier' dich endlich!"
➔ Hinweis auf leichte Ablenkbarkeit (auditiver oder visueller Bereich)

„Der hat nie seine Sachen in Ordnung."
➔ Hinweis auf serielle TLS

„Der kann nicht einmal lesen."
„Der phantasiert ja am Text herum."
➔ Hinweis auf Leseschwäche

„Der ist unfähig, von der Tafel abzuschreiben."
➔ Hinweis auf visuelle TLS

Schüler:

„Also was sollen wir jetzt machen?"
„Welche Seite sollen wir nehmen?"
„Ich hör den Lehrer manchmal nicht."
➔ Hinweis auf auditive Störung

„Ich kenn mich überhaupt nicht aus."
➔ Hinweis auf Konzentrationsmangel infolge auditiver Störung bei mündlicher Anweisung/visueller Störung bei schriftlicher Anweisung

„Wo soll ich hingehen?"
➔ Hinweis auf Raumlage-/auditive Störung

„Ich kann mich nicht konzentrieren."
„Wenn der Lehrer erklärt, versteh' ich es oft nicht."
➔ Hinweis auf Mangel in Figur-Grunddifferenzierung im auditiven Bereich

„Wenn ich lang lesen soll, tun mir die Augen weh."
„Nach einer 1/4-Stunde Lesen bin ich immer ganz schwindlig."
„Nach 10 Minuten Lesen bin ich ganz verwirrt."
➔ Hinweis auf SSS (= Scotopic Sensitivity Syndrom nach Helen Irlen.)

„Beim Abschreiben von der Tafel sind die anderen immer viel schneller als ich. Ich weiß auch nicht warum, aber die merken sich ganze Sätze. Ich muss schon nach einem oder zwei Wörtern wieder hinausschauen. Dadurch sind die anderen immer schon viel früher fertig."
➔ Hinweis auf Speicherschwäche, daraus resultierend langsameres Arbeitstempo

Eltern:

„Der merkt sich nichts, alles muss man ihm zehnmal sagen. Ja, das war schon immer so."
➔ Hinweis auf Speicherschwäche

„Er hat spät zu sprechen begonnen und sehr undeutlich gesprochen."
➔ Hinweis auf auditive Störung im Kleinkindalter

„Alle sind schon ganz verärgert und er bemerkt es nicht."

➔ Hinweis auf verspätete Reaktion auf mimische Kennzeichen des Ärgers = visuelle TLS oder auf veränderten Tonfall bei Ärger = auditive TLS

„Ja, also in der Volksschule, da hab ich schon viel mit ihm geübt. Naja, 1 bis 1 1/2 Stunden pro Tag in der 1., 2. Klasse sicher."

➔ Hinweis auf Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens: Die angegebene Zeit entspricht nicht der Durchschnittsnorm.

„Also Lesen mag er überhaupt nicht. Das interessiert ihn nicht, das strengt ihn nur an."

➔ Hinweis auf Leseschwierigkeiten mit einer bereits entwickelten Ablehnung

„Wir haben das zu Hause so oft geübt, da hat er es auch gut können. Aber dann in der Schule, da hat er lauter Fehler gemacht."

➔ Hinweis auf Stressanfälligkeit

Achtung Killerphrasen!

Kind: „Ich kann mir die Rechtschreibung nicht merken!"

Mutter: „Er macht immer so viele Rechtschreibfehler."

Lehrer (wohlwollend): „Die Rechtschreibung ist beim Aufsatz nicht so wichtig."

Zeitung: „Die neue Rechtschreibreform ist unmöglich. Wer kann sich das schon merken?"

Mutter: „Schon mein Mann hat sich in der Schule schwer getan damit und schauen Sie ihn heute an. Heute hat er auch einen guten Posten."

Vater: „Wozu braucht man überhaupt die Rechtschreibung heute noch? Es gibt eh am Computer die Rechtschreibprogramme."

Schüler: „Wisssen Sie, ich hab schon immer mit der Rechtschreibung Schwierigkeiten gehabt. Aber in der früheren Schule war das nicht so wichtig."

Schüler: „Ich kann mir das nicht merken, ich bin nämlich Legastheniker."

Auswirkung:
Killerphrasen blockieren den Willen zum Merken!

Abhilfe: Die Rechtschreibung muss im Bewusstsein des Schülers den richtigen Stellenwert erhalten.

1. Schritt: **Motivationsaufbau** mit dem Ziel:
   Schüler: „Ich will mir die Rechtschreibung merken."
2. Schritt: **Umdenken** mit dem Ziel: Blick auf das Richtige
   Schüler: "Ich kann schon viele Wörter richtig schreiben. Den Rest will ich lernen."
   Beweis für bereits vorhandene Rechtschreibkenntnisse: Gegenüberstellung der Anzahl der richtig geschriebenen Wörter und der Anzahl der falsch geschriebenen.
3. Schritt: Führen einer **individuellen Fehlerliste**
4. Schritt: **Einprägen** der betreffenden Wörter.
   Dazu: genaue Wortbeschreibung (Das Wort ist groß, hat die Doppelbuchstaben mm etc.).
   Erfassen auf Lernkartei und regelmäßige Arbeit damit.
   Einsatz von Farben.

WIE KANN GEHOLFEN WERDEN

Karin Jaresch-Lehner

Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK

Zum Qualitätsstandard von Legasthenie-Behandlungsprogrammen

Information und Checkliste

In allen Bundesländern gibt es schulpsychologische Aktivitäten zum Bereich Lese-Rechtschreibschwäche sowohl hinsichtlich Betreuung der Kinder als auch in Bezug auf Diagnostik und Schulungen. In einigen Bundesländern gibt es dezidierte Durchführungsverordnungen bzw. Erlässe zur Legastheniker-Betreuung, z.B. in NÖ, OÖ, Salzburg, darüber hinaus existieren in Wien Richtlinien zur Berücksichtigung von Legasthenie bei der Benotung an der AHS.

Es gibt Lehrerausbildungscurricula und Fortbildungsveranstaltungen, z.B. sehr detailliert in Vorarlberg, Salzburg und Wien. Die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK hat eine Info-Box zur Lese-Rechtschreibschwäche zur Information an alle Schulaufsichtsorgane übermittelt. Broschüren mit Hinweisen zur Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche ergingen bereits an Lehrer und an Eltern in Österreich. Für die Eltern sind in der Broschüre auch Hinweise enthalten, welche Kriterien für die Beurteilung von Legastheniker-Förderprogrammen bzw. -materialien wichtig sind. Eine Broschüre mit allgemeinen psychologischen Hinweisen zur Leseförderung ist in Arbeit.

Lese-Rechtschreibschwäche ist eine Bezeichnung für verschiedene Symptomkomplexe, die ganz unterschiedliche Ursachen haben können. Es kann daher nicht nur ein einziges Behandlungskonzept geben!

Das geschätzte Ausmaß des Legasthenieproblems ist definitionsabhängig, im Pflichtschulbereich dzt. bei ca 3-6%, im AHS-Bereich ist dies ähnlich (entspricht Förderquoten). Diese Durchschnittswerte können in manchen Klassen durch Zusammentreffen ähnlicher Störungsbilder überschritten werden.

Zur Behandlung der Legasthenie werden unterschiedlichste Angebote erstellt. Von der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung des BMUK wurde daher eine Checkliste gemeinsam mit einer **bundesweiten Arbeitsgruppe schulpsychologischer Expert(inn)en zum Thema „Legasthenie"** erstellt (Dr. Eva Adler,Wien; Dr. Walter Bitschnau,Vorarlberg; Mag. Klaus Fandl, Burgenland; Mag. Karin Jaresch-Lehner,Wien; Dr. Gerhard Krötzl,Wien; Dr. Josef Lenzi, Kärnten; Dr. Ewald Moser, Salzburg; Mag. Michaela Stacher-Linhart, Steiermark; Mag. Petra Wagner, Niederösterreich; Dr. Otmar Wiesmeyr, Oberösterreich).

Dabei handelt es sich um eine Liste von Qualitätskriterien, anhand derer man Programme oder auch Anbieter von Legastheniker-Kursen auf ihre Effektivität und Fundiertheit überprüfen kann.

Woran erkennt man eine effektive Förderung im Rahmen der Legasthenikerbetreuung?

32 Qualitätskriterien:

Im Bereich der Legasthenikerförderung gibt es sehr viele initiative Gruppen, Institutionen und Einzelpersonen. Aufgrund der sehr breiten und für den Einzelnen nicht überschaubaren Palette der angebotenen Unterstützung entstand als Orientierungshilfe ein Leitfaden für Eltern und Lehrer(innen), anhand dessen jede(r) Interessierte sich selbst ein Bild hinsichtlich der fachlichen Qualität eines vorliegenden Angebots (sei es von einer bestimmten Institution/einem bestimmten Verein, einem einzelnen Privatanbieter) machen kann und der die Auswahl erleichtern soll.

Was eine Förderung effektiv macht, können Eltern und Lehrer(innen) am besten gemeinsam beurteilen:

A. Diagnostik (Untersuchung)

Sie ist Basis und Ausgangspunkt jeder Förderung. Wer nicht genau weiß, welche Störung vorliegt, kann auch nicht gezielt behandeln. Daher sollte nur nach einer genauen Untersuchung unter der Berücksichtigung vorliegender Befunde eine Behandlung bzw. Förderung beginnen. Eine ausführliche Abklärung bezüglich der Art, der Ausprägung und möglicher Ursachen muss daher an oberster und erster Stelle stehen. Diese genaue Erhebung ist notwendig, damit ein auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmter Behandlungs- und Förderplan erstellt werden kann.

Die diagnostische Abklärung lässt sich grob in drei Abschnitte gliedern: die **Vorerhebung (Anamnese)**, in der die gesamte Vorgeschichte erfragt wird; die **eigentliche Untersuchung mit verschiedenen psychologischen Testverfahren** (Feststellung der allgemeinen Begabungslage; Überprüfung von Schul- und Teilleistungen, um ein detailliertes Bild von der Art und der Ausprägung der Schwierigkeiten zu erhalten; und eine genaue Analyse eventueller Ursachen, die im persönlichen, individuellen Bereich liegen können, wie z. B. Wesensart, Interessen, Arbeitsverhalten, Lerntyp etc. und im zwischenmenschlichen Bereich, wie z.B.Familie, Schule, Umgang mit Gleichaltrigen, etc.); **die abschließende Beratung,** die auf der Grundlage der mitgeteilten Testergebnisse erfolgt und die in den daraus abgeleiteten Empfehlungen auch unterschiedliche Schwerpunkte haben kann (z.B. eine Empfehlung für ein den Erfordernissen des Kindes entsprechendes Legasthenikertraining, eine weiterführende Schullaufbahnberatung, eine Empfehlung für eine Psychotherapie oder eine psychologische Behandlung, die Vermittlung der jeweiligen Kontaktadressen etc.).

Die Untersuchung sollte Folgendes beinhalten, bzw. sollten Sie sich an folgende Stichworte erinnern können, wenn Ihr Kind bereits in Behandlung ist:

1. Wurden Sie nach eventuell vorhandenen Vorbefunden und Vorbehandlungen gefragt?

Dies soll auch eine spezifische sinnesphysiologische Abklärung durch Fachärzte, die auch neuere Erkenntnisse an Ursachen berücksichtigt, mit einschließen. Solche spezifischen Störungen sind z. B. die *zentrale Fehlhörigkeit* (das Kind hat große Schwierigkeiten mit dem Herausfiltern von (zu ihm) Gesprochenem aus einem geräuschvollen Hintergrund) und die *Winkelfehlsichtigkeit* (binokulares Sehen, verstecktes Schielen). Beide sind nicht von vornherein Bestandteil einer medizinischen Abklärung. Ein reiner Seh- oder Hörtest ist aber zu wenig, wenn Ihr Kind im auditiven (Hören) oder/und im visuellen (Sehen) Bereich Probleme hat!

2. Wurden lebensgeschichtliche Daten (bisherige und aktuelle Lebenssituation, eventuelle Belastungen des Kindes, körperliche und seelische Beschwerden, Beginn der Symptomatik, Folgen und Auswirkungen, Voruntersuchungen und Behandlungen, Handdominanz (Links- oder Rechtshändigkeit), Schul- und Lernsituation, Lernentwicklung, Erleben des Kindes in der Gemeinschaft etc.) berücksichtigt?

3. Werden/ wurden Testverfahren durchgeführt?

Z. B. Schulleistungstests zur Überprüfung des momentanen Leistungsstandes im Lesen, Schreiben, Rechnen; psychologische Tests wie Intelligenztests zur allgemeinen Begabungsfeststellung; Teilleistungstests, um Teilfertigkeiten wie die des Sehens und Hörens, der Raum-Lage-Orientierung, Serialität (Reihenfolge) bzw. die Fähigkeit zu deren Verknüpfung, Merkfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit etc.(u. a. als Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen) genauer anzusehen; Persönlichkeitsstests, um eine ursächliche Abklärung im Hinblick auf individuelle oder umfeldbezogene Faktoren zu betreiben, die ebenfalls wichtige Voraussetzungen für eine generelle Aufnahmebereitschaft (Lern- und Leistungsbereitschaft) sind.

4. Findet/fand eine Beratung statt, in der Testergebnisse erklärt und weiterführende Empfehlungen abgegeben werden/wurden?

Wenn bei Ihrem Kind eine Legasthenie diagnostiziert wird/ wurde, sollen Sie nachher wissen, um welche Art es sich handelt, wodurch sie verursacht sein kann und ihre Entstehung bzw. Ausformung begünstigt wurde, und wie Ihrem Kind jetzt geholfen werden kann: Z.B. mit einem speziellen Legastheniker-

training oder durch eine verstärktes Engagement im Umfeld (Schule, Eltern) mittels Maßnahmen wie einer Beratung oder Begleitung.

5. Wer darf untersuchen?

Psychologische Tests (Persönlichkeits-, Intelligenz- u.a. Leistungstests) sind Psycholog(inn)en vorbehalten, nicht so Schulleistungstests, die z.B. das Lesen oder Schreiben betreffen, aber auch andere spezifisch pädagogische Tests.

Wenn die in einer umfassenden Begutachtung einfließenden Voruntersuchungen eine Erhebung des medizinischen Status (Überprüfung des Gehörs, des Sehapperates, der Hirnfunktionen, etc.) beinhalten, sind diese durch entsprechende Fachärzte vorzunehmen.

B. Die Behandlung: Das Legastheniker-Training

Jedem Training, jeder Therapie, liegt ein bestimmtes Theoriekonzept zugrunde, das die Entstehung der Symptomatik erklärt und Methoden zu ihrer Verringerung bzw. Beseitigung anbietet.

Bevor ein Training beginnt, sollte Ihnen und Ihrem Kind, sowohl Theorie als auch Methode der Legasthenie-Behandlung in einem Erstgespräch genau und verständlich erklärt werden. Dies gilt vor allem dann, wenn Sie eine Empfehlung für ein Individual- oder Gruppentraining (in Abhängigkeit von der Schwere der Legasthenie) bekommen haben und einen Privatanbieter bzw. eine entsprechende Institution für die Legasthenikerbehandlung aufsuchen.

Stellen Sie sich zum angebotenen Training folgende Fragen oder geben Sie diese weiter an den Anbieter (z.B. der Leitung einer Institution) bzw. Durchführenden des Trainings (Legasthenikerbetreuer/in):

Zur Theorie:

6. Wissen Sie,welche Theorie hinter der Behandlung steht?

7. Erscheint Ihnen diese fundiert bzw. plausibel in Bezug auf die Lese- Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche (Dyskalkulie)?

8. Gibt es darüber wissenschaftliche Veröffentlichungen? Wird diese Theorie darin wissenschaftlich anerkannt?

9. Wie sieht das dahinter stehende Menschenbild (Metakonzept) aus: Wird der Mensch als Ganzer gesehen (Einbeziehen von emotionalen und persönlichen Aspekten)? Sind menschliche Werte erkennbar? Findet eine Anleitung zur Selbsthilfe statt? Werden kritische Anfragen ernst genommen?

Zur Methode bzw. zum Übungsprogramm:

10. Trainiert Ihr Kind mit dem Programm auch tatsächlich das, was es lernen soll (Validitätsprüfung)?

D.h., stimmt der Inhalt (die Übungsaufgaben) mit dem Übungszweck (z.B. Verbesserung der visuellen/auditiven Differenzierung, Auge-Hand-Koordination, Serialität, Raum-Lageorientierung, Lesen, Schreiben, Rechnen, etc.) überein?

11. Wie genau kann damit trainiert werden? (Reliabilitätsprüfung)

D.h., passen die Übungsaufgaben zueinander: Wird von den einzelnen Aufgaben derselbe Wahrnehmungsbereich trainiert, der auch trainiert werden soll?

12. Gibt es Angaben über die Effizienz des Programms (Untersuchungen darüber, Hinweise aus der Literatur)?

13. Welche Ausbildung haben die Urheber/ Trainer der Methode (des Programmes)? Über welche und wie viel Erfahrung verfügen sie? Vor welchem theoretischen Hintergrund agieren sie? (Siehe theoretisches Konzept!)

14. Spricht die gewählte Methode/das gewählte Programm individuell die Bedürfnisse Ihres Kindes an?

Vorsicht vor Standardprogrammen, bei denen Ihr Kind auch Übungen zu Bereichen, wo es eigentlich kein Training nötig hätte, absolvieren muss oder der Einstieg auf einer Stufe erfolgt, die zu leicht oder zu schwierig ist. Individuelle Probleme erfordern individuelle Lösungen!

15. Besteht eine Offenheit gegenüber anderen Methoden?

Gibt es Adressen, wo Sie weitere Informationen (von außen) bezüglich der gewählten Methode beziehen können? Vorsicht, wenn die vorgeschlagene Methode als die einzig wirksame und richtige angepriesen wird! Gleiches gilt für Anbieter bzw. Anwender.

Beachten Sie psychologische Gesichtspunkte:

16. Achten Sie auf die Dauer der Durchführung der Übungen (Ermüdung!) und wie darin Ihrem Kind Erfolge rückgemeldet werden.

17. Glauben Sie, dass Ihr Kind damit positiv motiviert werden kann, sich mit seinen Schwachstellen auseinanderzusetzen (Steigerung der Lern- und Leistungsbereitschaft durch spielerisches Lernen)? Kann auch ein lustbetontes Lernen stattfinden?

Was noch in einem Erstgespräch zur Sprache kommen sollte:

18. Settingfragen: Einzel- oder Gruppentraining (vielleicht auch kombiniert)

19. Dauer der Sitzungen: meistens 50 Minuten, kann aber variabel sein (abhängig von Ausdauer und Konzentrationsvermögen, sollte die einzelne Sitzung in der Regel aus diesen Gründen auch 1 Stunde nicht übersteigen)

20. Kosten: Gibt es eine Pauschale für die Belegung eines Kurses (meist als Gruppentraining)? Gibt es Stornomöglichkeiten? Wird jede Stunde einzeln verrechnet (meist bei Individualtraining)? Gibt es Möglichkeiten von Zuschüssen?
Werden Materialkosten extra verrechnet? Bis wann können Stunden abgesagt werden, damit sie nicht bezahlt werden müssen (geht das überhaupt?)?

21. Zeitaufwand: Wie viele Stunden pro Woche soll Ihr Kind kommen (abhängig von der Schwere der Legasthenie, aber auch von Ihren finanziellen Möglichkeiten)? Überlegen Sie Ihren zusätzlichen Zeitaufwand, aber auch den Ihres Kindes (Stundenplan, Anfahrtsweg etc...)

22. Stundenablauf: Wie wird die Förderungseinheit aufgebaut?

23. Ziele der Behandlung: Werden Nah- und Fernziele definiert? Werden sie klar formuliert? Der Weg zum Ziel sollte in Zwischenlernschritten festgehalten werden können. Diese sind dann auch überprüfbar (Verlaufskontrolle).Vorsicht vor diffusen Beschreibungen, wo Ihr Kind irgendwann angeblich plötzlich alles können wird!

24. Ungefähre Dauer des gesamten Trainings: je nach Schwere der Legasthenie und ihren Ursachen, Monate bis ca. 2 Jahre, ist aber durch eine ausführliche Diagnostik abschätzbar.
Bedenken Sie, dass die Arbeit an der Legasthenie Zeit und Geduld braucht – wie jeder Neuerwerb von bestimmten Fähigkeiten. Seien Sie deswegen skeptisch, wenn Ihnen und Ihrem Kind in einem Kurs oder durch ein bestimmtes Programm allzu rasche Erfolge in Aussicht gestellt werden. Grundsätzlich gilt, je länger die Legasthenie bei Ihrem Kind besteht und je stärker ihr Ausprägungsgrad ist, desto länger und intensiver muss trainiert werden!

25. Ort der Durchführung: Wie ist der Raum gestaltet (kindgerecht, im Einklang mit der Methode, reizarm oder reizüberflutet etc.)?

26. Bei Instituten: Wer ist der Träger (öffentlich, privat)?
Vorsicht, wenn Sie Ihrerseits gleichzeitig mit der Behandlung eine Verpflichtung zur Mitgliedschaft eingehen sollen oder zur Abnahme von Büchern, Zeitschriften etc. aufgefordert werden!

27. Kooperation:
Sind zur Unterstützung der Behandlung auch Elternberatungen vorgesehen (hinsichtlich Übungsprogrammen, die daheim durchführbar sind, aber auch als Möglichkeit Ihre Beobachtungen als wertvolle Hinweise für das laufende Training mitzuteilen)?
Findet eine Zusammenarbeit mit dem Lehrer/der Lehrerin des Kindes statt?

Weitere zusätzliche Hinweise, die im Besonderen für die selbstständige Durchführung von Programmen gelten:

Wenn Sie sich für Programme entscheiden möchten, die sie daheim durchführen können, so gelten auch dafür die unter „Theorie und Methoden" angeführten Kriterien. Zusätzlich ist es hilfreich, folgende Punkte bei der Wahl entsprechender Bücher, Spiele, CD-Roms, Internetangebote etc. zu berücksichtigen:

28. Wie sieht es mit der praktischen Durchführbarkeit aus? Hierunter fallen sowohl die Aufbereitung und Gestaltung des Trai-

nings (Ermüden dabei möglicherweise rasch die Augen des Kindes, wenn es am Computer damit arbeitet?), als auch Settingfragen: Kann sich Ihr Kind damit auch alleine beschäftigen oder braucht es die ständige Anwesenheit und Unterstützung einer Betreuungsperson?

29. Sind die Programme für Ihr Kind altersadäquat? Sehen Sie sich deren Aufbereitung an und achten Sie auf Altersangaben der Autoren!

30. Für Computerprogramme bzw. Computerspiele: Achten Sie auf die Systemanforderungen! An welches System müssen Ihre CD-Roms angeschlossen werden, damit sie auch abspielbar sind?

31. Ist mit dem Training/Spiel auch eine Gruppenvorgabe (Groß- oder Kleingruppe) möglich? Dies bringt nicht nur einen zeitökonomischen Vorteil (bei der Durchführung in der Klasse etwa), sondern erhöht auch in der Gemeinsamkeit der Gruppe den Anreiz zur spielerischen Auseinandersetzung.

32. Wer darf behandeln?

Personen, die durch ihren Grundberuf (Psychologen, Pädagogen) oder/und einer entsprechenden weiterführenden Ausbildung (Lerntherapeuten, diplomierte Legasthenikerbetreuer) einschlägige Kompetenzen aufweisen.

Vereine/Institute, die diesbezügliche Lehrgänge anbieten, sollten die oben genannten Qualitätskriterien weitestgehend erfüllen!

C. Die Anwendung der Qualitätskriterien

1. Wo finden Sie Hilfe?

Sie können sich erkundigen, ob an der Schule Ihres Kindes entsprechende Kurse, die von speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften geleitet werden, abgehalten werden. Nehmen Sie mit dem Lehrer/der Lehrerin Ihres Kindes Kontakt auf!

Weiters bieten in der Legasthenikerbetreuung initiative Gruppen (Elternvereine, Interessensgemeinschaften, ...) immer wieder ihre Hilfe an.

Sie können sich als Elternteil oder Lehrer(in) auch direkt an die für Ihre Schule zuständigen Schülerberater bzw. an die Schulpsychologie-Bildungsberatung wenden. Hier erhalten Sie auch

weitere nötige Informationen zur Legasthenie und Adressen, wohin Sie sich wenden können.

Wichtig: Nur wer über eine entsprechende diagnostische Ausbildung verfügt, kann eine genaue Ursachenabklärung durchführen.

2. Wie sieht die Hilfe aus?

Anschließend an die Diagnostikphase kann ein Behandlungsplan erstellt werden, der den Anforderungen Ihres Kindes entsprechend verschiedene Schwerpunkte haben kann. So gibt es beispielsweise Übungsprogramme für ein Training der visuellen Wahrnehmung (etwa, wenn die Schwierigkeiten Ihres Kindes vermehrt in der visuellen Differenzierung liegen), der akustischen Wahrnehmung (etwa, wenn Ihr Kind Probleme mit der Unterscheidung harter und weicher Konsonanten hat, also b-p, d-t, etc. verwechselt), der Raum-Lageorientierung (etwa, wenn Buchstaben „Kopf" stehen, in die falsche Richtung schauen, Ihr Kind beim Rechnen ständig Zahlen verkehrt herum aufschreibt, also 38 statt 83 etc., auch Rechnen ist ein Bewegen im Zahlenraum!).

Eine Störung, die nur das Rechnen betrifft und vom Fachmann als Dyskalkulie bezeichnet wird, braucht ebenfalls eine gezielte Unterstützung. Es gibt auch zahlreiche Übungsprogramme, die speziell das Gedächtnis, die Merkfähigkeit, die Serialität und die Konzentration trainieren bzw. auch Übungsprogramme, die eine Verknüpfung einzelner Wahrnehmungsbereiche verlangen, sogenannte Intermodaltrainings.

3. Welche Übungsprogramme sollten Sie wählen?

Es gibt viele Übungsprogramme auf dem Markt – im Computerzeitalter auch entsprechende Software.

Als Orientierungshilfe für die Benützung oder den Kauf solcher Bücher/Programme/Spiele/ CD-Roms wurden oben unter dem Punkt „Zur Methode/zum Programm" einige Kriterien angeführt, die entscheidend sind.

Wenn Ihnen die Fachbuchhandlung bzw. der Verlag oder Programmhersteller diese Fragen nicht beantworten kann, dann fragen Sie bei den unter Punkt 2 genannten Personen nach!

Diese können – auch wenn sie das spezielle Übungsprogramm nicht kennen – aus der Art der Übungen sagen, ob es für Ihren Zweck hilfreich ist.

Bei Fragen zum Thema wenden Sie sich bitte an die Schulpsychologie in den Bundesländern, bzw. zentral an die Autorin.

Die Schulpsychologie-Bildungsberatung gibt es in ganz Österreich in über 70 Beratungsstellen. Wo die nächstgelegene Beratungsstelle ist, erfährt man bei den unten angeführten Kontaktadressen.

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Burgenland
Hofrat Dr. Werner Wagner (LRef.) 7001 EISENSTADT
Kernausteig 3 Tel.:02682/710/131
e-Mail:Eva.Lubenik@lsr-bgld.gv.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Kärnten
Hofrätin Dr.Christine Kampfer-Löberbauer (LRef.)
9020 KLAGENFURT, Kaufmanngasse 8 Tel.: 0463/56659
e-Mail: christine.kampfer@asn.netway.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Niederösterreich
Hofrat Dr. Anton Eimer (LRef.) 3109 ST. PÖLTEN, Rennbahnstraße 29, Tel.: 02742/280-4702
e-Mail: brigitte.schaetz@lsr-noe.gv.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Oberösterreich
Hofrat Dr. Hans Paul Leeb (LRef.) 4041 LINZ Postfach 107, Sonnensteinstraße 20 Tel.: 0732/7071-2321

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Salzburg
Hofrat Dr. Friedrich Schütz (LRef.) 5010 SALZBURG,
Rudolfskai 48 (Postfach 530)
Tel.: 0662/842788

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Steiermark
Dr. Josef Zollneritsch (LRef.) 8015 GRAZ Körblergasse 23,
Tel.: 0316/345/199
e-Mail: josef.zollneritsch@lsr-stmk.gv.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Tirol
Hofrätin Dr. Ingrid Tursky (LRef.) 6010 INNSBRUCK,
Innrain 1 Tel.: 0512/52 0 33/104
e-Mail: schulpsy@lsr-t.gv.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR f. Vorarlberg
Hofrätin Dr. Maria Helbock (LRef.) 6900 BREGENZ,
Bergstraße 8 Tel.: 05574/47 7 98
e-Mail:schulser@schulen.vol.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im SSR f. Wien
Hofrätin Dr. Mathilde Zeman (LRef.) 1080 WIEN,
Strozzigasse 2 Tel.:01/52-525/77505
e-Mail: may-psy@ssr.magwien.gv.at

Die Hilfe ist vertraulich und kostenlos!
Bei zentralen Fragen zur Legasthenie wenden Sie sich bitte an die
Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK,
Frau Mag.Karin Jaresch-Lehner
Tel. 53120/2586 , Fax 53120/2599,
e-mail:karin.jaresch-lehner@bmuk.gv.at

Österreichischer Bundesverband Legasthenie

HOM
Holistisch – Ontogenetische Methode des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie*

Holistisch	betrachtet das Kind in seiner Gesamtsituation
Ontogenetisch	der Störung der körperlichen, geistigen und/oder sozialen Entwicklung entsprechend
Methode	hängt von den individuellen Bedürfnissen des Kindes ab

Zur Entstehungsgeschichte der Methode

1991 wurde unter der Patronanz von Frau Univ.-Prof. Dr. Lotte Schenk-Danzinger der Österreichische Bundesverband Legasthenie gegründet. Gründungsmitglieder waren neben betroffenen Eltern PsychologInnen, PädagogInnen aus allen Bereichen, Sonder- und HeilpädagogInnen, ÄrztInnen und an dem Thema Interessierte.

Nach einiger Zeit der Tätigkeit im Verband kamen wir zu der Erkenntnis, dass es zwar viele LehrerInnen, PsychologInnen und andere Professionisten gab, die sich redlich bemühten, legasthenen Kinder zu helfen, jedoch fehlte die Effizienz und es herrschte Unzufriedenheit bei den KlientInnen. Dies brachte uns zum Nachdenken.

In unserer Nachdenkphase bemerkten wir an uns selber, dass wir bei einer grundlegenden Übereinstimmung unterschiedliche Zugänge zu dem Thema Legasthenie hatten. Unsere Gruppe besteht aus Fachleuten aus verschiedenen pädagogischen/psychologischen Richtungen, daher gibt es eine Fülle von Ansätzen, die wir zu einem Ganzen verschmelzen wollten.

* Diese Darstellung wurde auch in der Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich veröffentlicht.

Eine gemeinsamer Grundkonsens herrschte in folgenden Bereichen:

- jedes Kind muss in seiner Individualität betrachtet werden
- jede/r BetreuerIn muss Empathie für das Kind entwickeln
- kontrastive Methoden sind abzulehnen
- wissenschaftlich nicht fundierte Methoden sind kritisch zu betrachten
- Lesenlernen kommt vor dem Schreibenlernen

Im allgemeinen beherrschen BetreuerInnen eine oder zwei Methoden zur Betreuung legasthener Kinder. Dies mag oft der Grund sein, warum sie Kindern nicht effizient genug helfen können. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass LegasthenikerbetreuerInnen, egal welchen Grundberuf sie haben, eine spezielle und umfassende Ausbildung erhalten müssen.

Unsere Idee war, das Wissen der PädagogInnen, die etwas von Methodik und Didaktik verstehen, mit dem Wissen der PsychologInnen, die etwas von psychischen Problemen und Lernproblemen verstehen, zu verbinden. Daher suchten wir einen Weg, beide Wissensgebiete sinnvoll miteinander zu verbinden.

1994 starteten wir unseren ersten Fortbildungslehrgang, mittlerweile halten wir den 6. Lehrgang ab. Insgesamt haben fast 100 LegasthenikerbetreuerInnen aus ganz Österreich und Südtirol unsere Kurse besucht und erfolgreich abgeschlossen.

Mehrere Methoden werden in unserer Fortbildung vorgestellt und wir ermutigen unsere HörerInnen zur Weiterentwicklung, Verbesserung und Einbringung eigener Ideen.

Ebenso ist es uns wichtig, die HörerInnen neugierig zu machen und die Entwicklungen auf dem Gebiet der Legasthenieforschung zu verfolgen.

Die Grundlagen unserer Methode HOM

- Empathie
- Wertschätzung des Kindes
- Beobachtung des Kindes

- Elterngespräch
- Hypothesenbildung
- Wahl der Methode
- Evaluierung, gegebenenfalls Änderung der Methode
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit verwandten Betreuungsformen

Zum Aufbau unseres Lehrganges

1.Teil

beinhaltet theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse:

- Legasthenie- Dyskalkulietheorien, Forschungsüberblick
- Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitsentwicklungsstörungen
- Lernprobleme, Teufelskreis Lernstörungen
- Ätiologie und Diagnose von Lernschwierigkeiten
- Lernorganisation, Lerntypen, Lerntechniken
- Kommunikationstheorien
- Teilleistungskonzepte
- Bewertung von Übungs- und Fördermaterial
- Lehrpläne aller Schultypen

2.Teil

besteht aus Betreuungsmethoden und Techniken:

- **Motivation:**

Wir erklären dem Kind, dass es weder dumm noch faul ist. Wir versichern dem Kind, dass es sehr wohl lesen, schreiben und rechnen lernen kann, es allerdings auf Grund seiner Schwäche mehr Zeit und andere Übungsformen als seine Klassenkameraden braucht. Darum sollen die Stunden so lustvoll wie möglich gestaltet werden

- **Entspannung:**

Wir helfen dem Kind, eine ihm adäquate Entspannungsmethode zu finden (Brain Gym, Jacobsen, Meditation, Autogenes Training etc.), um sein Selbstwertgefühl zu steigern.

- **Soziale Kompetenz:**

Dem Kind muss ein Weg aufgezeigt werden, wie es im Klassenverband mit den andern Kindern und LehrerInnen umgehen soll. Es muss lernen, wie es den /die LehrerIn in geeigneter Weise auf sich aufmerksam macht. Einfache Hinweise können dem Kind dabei helfen, z.B.: „Vergewissere dich, dass dich deine Lehrerin sieht, wenn du aufzeigst und rufe nicht heraus." Legasthene Kinder neigen dazu Verhaltensprobleme als Sekundärsymptome zu entwickeln. In schwerwiegenden Fällen sollte psychotherapeutische Hilfe in Anspruch genommen werden. Es darf aber nicht vergessen werden, dass diese Verhaltensprobleme ihren Ursprung in der Legasthenie haben und daher diese in den Griff bekommen werden muss.

- **Wahrnehmung und Training der basalen Fähigkeiten:**

Wichtig ist die genaue Einschätzung der basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dem Aufspüren der Ressourcen kommt eine zentrale Bedeutung zu, Nachreifen soll angeregt, erfolgreiche Strategien sollen ausgebaut werden.

- **Vermeidung kontrastiven Unterrichts:**

1905 erkannte Otto Ranschburg die Tatsache, dass es beim Erfassen ähnlich lautender Lerninhalte zu Merkhemmungen kommen kann. Dieses Forschungsergebnis machen wir uns zunutze, indem wir es vermeiden, ähnlich klingende Wörter auf kontrastive Weise anzubieten. Ein Beispiel: Stellen Sie nie in einer Einheit die Worte „seid" und „seit" einander gegenüber. Sie haben auch bei nichtlegasthenen Kindern garantiert eine Verwirrung hervorgerufen und nicht den gewünschten Erfolg erzielt. Bearbeiten Sie zuerst den einen Begriff, festigen Sie ihn, legen Sie eine Pause ein und dann erst erfolgt die Erarbeitung des zweiten Begriffes in derselben Vorgangsweise.

- **Lernstrategien:**

Wir unterstützen das Kind bei der Erarbeitung seiner individuellen Lernstrategie. Positive Motivation und Hilfe zur Selbsthilfe stehen dabei im Vordergrund.

• **Lesen – Schreiben – Mathematik:**
Was immer das Kind benötigt: Zuerst wird darauf geachtet, dass das Kind eine gewisse Fertigkeit im Lesen erlangt, bevor mit dem Schreib- bzw. Mathematiktraining begonnen wird. In der deutschen Sprache ist es nicht möglich eine phonetische Strategie im Schreiben anzuwenden. Der Hinweis: „Schreib, wie du es hörst", führt zwar zu einer phonetisch richtigen Schreibung, die aber mit unserer tatsächlichen Rechtschreibung meist nicht den geringsten Zusammenhang hat. Wir zeigen dem Kind unter anderem die Strategie des Visualisierens, das heißt, sich ein Wort erst vorzustellen und es dann niederzuschreiben.

In Mathematik muss das Kind die Angabe sinnverstehend lesen, um die Aufgabe richtig lösen zu können.

• **Arbeit am Symptom:**
Wir halten nichts vom „ÜBEN – ÜBEN – ÜBEN", sondern ermutigen das Kind sich unter einem Wort, mit dem es Schwierigkeiten hat, etwas vorzustellen und einen Bezug dazu herzustellen. Es niederzuschreiben ist dann der letzte Schritt.

• **Aufsatztraining:**
Dies ist ein sehr wichtiges Thema für die Schule, werden doch die Noten der Schularbeiten häufig – entgegen Empfehlungen und Erlässen – alleinig für die Zeugnisnoten herangezogen. Auch ist das Erlangen einer „guten" Note für das Selbstwertgefühl des Kindes besonders wichtig.

• **Kleine Schritte:**
Der Unterricht soll in kleine bis kleinste Arbeitsschritte unterteilt werden. Dafür muss aber auch jeder noch so kleine Erfolg gefeiert werden, während die noch vorhandenen Fehler nicht gezählt werden.

• **Fokus:**
Die Verschiebung des Fokusses von den Defiziten zu den Stärken des Kindes ist uns ein besonderes Anliegen. Es gibt kaum ein Kind, bei dem sich nicht eine besondere Begabung oder Neigung finden ließe.

• **Loben:**
Der Erfolg gehört dem Kind. Durch seine Anstrengung ist es ihm gelungen, bessere Leistungen zu erzielen. Der/die BetreuerIn ist nur der/die HelferIn. Durch seine/ihre positive Einstellung zum Kind und der permanenten positiven Motivation durch Lob hat er/sie dem Kind zu einer günstigeren Arbeitshaltung verholfen.

3. Teil

In der Praxis sollen unsere HörerInnen Erfahrungen sammeln:

• **Stundenaufbau:**
Dieser unterscheidet sich in wesentlichen Teilen von einer herkömmlichen Unterrichtsstunde.

• **Einzelbetreuung:**
Sehr viele Betreuungen werden mit einem Kind abgehalten und dies verlangt nach speziellen Kommunikations- und Interaktionsmethoden.

• **Gruppenbetreuung:**
In die Interaktionsmuster einer Gruppenbetreuung werden die HörerInnen durch einen Kollegen eingeführt, der eine Legasthenikergruppe an einer Volkshochschule leitet.

• **Praxisbegleitung:**
Ab dem Beginn der Arbeit mit Kindern haben die HörerInnen Gelegenheit, ihre konkreten Fragen in jedem Ausbildungsblock zu stellen. Gemeinsam wird unter der Leitung eines/er AusbildnerIn ein Lösungsansatz erarbeitet.

4. Teil

Der Erfolg einer Legasthenikerbetreuung hängt nicht nur von der Arbeit mit dem Kind ab:

• **Elternarbeit:**
Unsere HörerInnen werden auf die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern hingewiesen. Legasthenie erweist sich häu-

fig als ein familiäres Problem und bedarf deshalb auch gesonderter Betreuung.

• **Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Institutionen:**
Wir ermuntern unsere HörerInnen, die Zusammenarbeit von LogopädInnen, ErgotherapeutInnen, PsychologInnen, PsychotherapeutInnen, AugenärztInnen, Hals – Nasen – OhrenärztInnen, MotopädagogInnen zu ermöglichen, um eine umfassende Beteuung eines Kindes gewährleisten zu können.

5. Teil

In einer Diplomarbeit verarbeiten die HörerInnen ihr erworbenes Wissen und dokumentieren die Betreuungsstunden, die sie mit einem legasthenen Kind gehalten haben.

Der Abschluss bildet ein Kolloquium, in dem die Arbeit den anderen TeilnehmerInnen vorgestellt wird.

Kontaktadresse:
Mag. Magda Klein-Strasser
Rosentalgasse 13/11, 1140 Wien, Tel.: 01/911 32 770
Vorstandsmitglied und Schriftführerin des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie, der unter obiger Adresse zu erreichen ist.

Gertraut Schulz

Prinzipien für die Arbeit mit Legasthenikern

Für eilige Leser:

1. Emotionale Beziehung
2. Selbstwertgefühl
3. Erreichbarkeit des Erfolges
4. Weg zum Erfolg
5. Betreuungsplan
6. TLS und individuelle Symptomarbeit
7. Schulische Termine
8. Emotionales Umfeld
9. Lerntechniken
10. Stressbewältigung und Selbsthilfe

Für vertiefendes Lesen:

1. Die emotionale Beziehung zwischen Legastheniker und Betreuer muss stimmen. Erst wenn sich der Legastheniker in der Arbeit mit dem Betreuer wohlfühlt, wird er sich so weit öffnen, dass Erfolge möglich werden.
2. Das Selbstwertgefühl des Legasthenikers muss behutsam aufgebaut und gestärkt werden. Viele Legastheniker sind durch wiederholte schulische Misserfolge nicht mehr in der Lage, sich selbst und ihre Arbeit richtig einzuschätzen. Daraus resultieren oft Überreaktionen und unangepasstes Verhalten bei weiteren Misserfolgen.
3. Der angestrebte Erfolg muss vom Legastheniker als erreichbar erlebt werden. Ein zu hoch gestecktes Ziel, das sich nicht am momentanen Kenntnisstand des Legasthenikers orientiert, führt zwangsläufig zu einem neuen Misserfolg. Dieser wirkt sich demotivierend auf die Leistungsbereitschaft aus.
4. Der Weg zum Erfolg muss so vorgegeben werden, dass der Erfolg zwangsläufig eintritt. Es ist Aufgabe des Betreuers, aus seinem Vorrat an möglichen Merkhilfen diejenigen auszuwählen, die individuell am schnellsten zum Erfolg führen.

5. Die fortlaufende Betreuung muss von einem konkreten Betreuungsplan ausgehen, der immer wieder den neu auftretenden Gegebenheiten angepasst wird.
   Die Stundenabfolge muss längerfristig geplant werden und von den konkreten Bedürfnissen des einzelnen Kindes ausgehen.
6. Jede Betreuung muss sowohl ein Training der Teilleistungsschwächen als auch ein Training der individuellen Symptomatik (Lesen und Schreiben, eventuell Rechnen) beinhalten.
   TLS können durch fachmännisches Training kompensiert werden, Leseschwäche kann durch Nachschulen des Lesens ausgeglichen werden und ein gesicherter Grundwortschatz kann durch Symptomarbeit erreicht werden.
7. Bei der Betreuung muss auf die schulischen Gegebenheiten Rücksicht genommen werden. Schulische Termine wie Schularbeiten, Tests, Referate, Prüfungen etc. sind wichtige Notendeterminanten und sollten nach Möglichkeit in die Betreuungsplanung einfließen.
8. Das emotionale Umfeld des lese-rechtschreib-schwachen Schülers muss dem Betreuer ausreichend bekannt werden, damit er es gegebenenfalls einbeziehen und korrigierend eingreifen kann.
9. Die Grundprinzipien der Lernpsychologie müssen berücksichtigt werden. Gerade lese-rechtschreib-schwache Schüler sollten das Lernen optimieren, um zum Erfolg zu kommen. Daher muss der Betreuer im Laufe der Zeit den Schüler mit den entsprechenden Lerntechniken vertraut machen.
10. Die Betreuung muss zur Selbsthilfe führen und damit überflüssig werden.
    Am Ende der Betreuung soll der Legastheniker gelernt haben, trotz seiner Lese-Rechtschreib-Schwäche die von ihm geforderten schulischen Leistungen zufriedenstellend zu erbringen – auch unter Stress. Daher müssen auch entsprechende Stressbewältigungs-Methoden erlernt werden.

Magda Klein-Strasser

ELTERNarbeit? – ElternARBEIT!

Arbeit der Eltern mit dem Kind – Arbeit der LehrerInnen mit den Eltern.

Das Wort „Elternarbeit" kann auf zwei mögliche Sichtweisen, bzw. Themen hin betrachtet werden:

- die Arbeit der Eltern mit dem Kind und
- die Arbeit der LehrerInnen mit den Eltern.

In meinem Verständnis trifft beides zu. Die Eltern haben – aus ihrer Verantwortlichkeit ihren Kindern gegenüber – mit diesen zu arbeiten. LehrerInnen müssen davon ausgehen können, dass Eltern in erster Linie ihre Kinder zu versorgen haben, ihnen Kleidung, Essen und Wohnung zur Verfügung stellen. Darüber hinaus haben die Eltern ihre Kinder zu beschützen und zu behüten, ihnen Liebe und Geborgenheit zu vermitteln. Auch sollen den Kindern soziale Kontakte in geeigneter Weise ermöglicht werden. Außerschulisch liegt es in der Verantwortung der Eltern, ihre Kinder auf Gebieten zu fördern, die die Schule nicht bieten kann, ich denke da an Musikunterricht, Ballettunterricht, Sport, Fremdsprachen etc. Trotz allem können Eltern nicht von ihrer Verantwortung auf schulischem Gebiet entbunden werden.

Doch hierin liegt eine Schwierigkeit, die nicht zu unterschätzen ist, aber dennoch von sehr vielen LehrerInnen zu wenig beachtet wird: Eltern sind keine Hilfslehrer, sie sind pädagogische Laien, und darin begründet sich so mancher „Fehler", den Eltern meist in gutem Glauben machen, Fehler, die sich in folgenden Problemkreisen ausdrücken lassen:

- Es kommt gar nicht so selten vor, dass Eltern mit ihren Kindern entweder zu viel oder zu wenig üben;

- häufig üben Eltern zwar mit ihren Kindern, doch der Erfolg will sich nicht einstellen, weil die Methode nicht die für das Kind geeignete ist;
- Eltern üben – meistens unbewusst – Druck auf ihre Kinder aus, weil sie wollen, dass ihre Kinder ein bestimmtes Ziel in der Schule und später im Leben erreichen;
- oft gelingt es Eltern nicht, die Stärken und Schwächen ihres Kindes richtig einzuschätzen;
- hat ein Kind Probleme, fehlt es den Eltern manchmal an realistischem Problembewusstsein.

Solche und ähnliche Vorstellungen manifestieren sich dann in Schuldzuweisungen, indem die Eltern meinen, die LehrerInnen seien im Umgang mit den Kindern nicht gerecht, hacken auf ihren Kindern nur herum, seien im Unterricht nicht gut genug etc..

Dies führt uns direkt zu der zweiten Sichtweise des Themas Elternarbeit: In der primären Verantwortlichkeit der LehrerInnen liegt es, Kinder zu unterrichten. In zunehmendem Maße aber obliegt es den LehrerInnen, auch Eltern zu beraten und ihnen Hilfestellungen anzubieten, wie sie ihr Kind adäquat unterstützen können.

Auch in dieser Tätigkeit liegen nun einige Schwierigkeiten und Fallen verborgen. Ähnlich wie bei den Eltern dürfen die LehrerInnen nicht in die Falle der Schuldzuweisung tappen. LehrerInnen müssen bei Eltern schwieriger Kinder mit äußerstem Feingefühl vorgehen, um die Situation des betroffenen Kindes nicht etwa noch zu verschlechtern. Viele LehrerInnen haben dieses Feingefühl in hohem Maße, das lässt sich an Hand der unzähligen Kinder erkennen, die es schaffen trotz ihrer Probleme voranzukommen. Schwierig wird es dort, wo es große Auffassungsunterschiede in den Meinungen der Eltern und der LehrerInnen gibt. Im Mittelpunkt soll aber das Kind stehen und sein positives Vorankommen soll das Ziel in der Elternberatung sein. Egal, welche Meinung der/die LehrerIn von den Eltern auch haben mag, um ein konstruktives Gespräch führen zu können, muss ein positives Klima geschaffen werden.

Ich möchte nun einige Punkte erörtern, die ich für die Arbeit mit Eltern als wichtig erachte:

- Beachten Sie die Regeln der **Gesprächsführung**, die leider in der Ausbildung etwas zu kurz kommen. Doch sie sind äußerst wichtig, um mit der nötigen
- **Empathie** ein wohlwollendes Klima zu schaffen, damit Sie mit den Eltern ein konstruktives Gespräch führen können. Eltern sind nicht der LehrerInnen natürliche Feinde, LehrerInnen hingegen nicht die Allwissenden oder die „Götter mit der Kreide".
- Beginnen Sie ein Gespräch nicht überfallsartig mit Ihren Anliegen, sondern lassen Sie den Eltern etwas Zeit um anzukommen und warm zu werden (**warming up**).
- Genauso wie für die Kinder gilt bei den Eltern der Grundsatz (der übrigens für die Kinder im Lehrplan verankert ist): **Hole sie dort ab, wo sie gerade stehen.** Sie haben mit Ihrem Gespräch mehr Erfolg, wenn Sie auf die Eltern eingehen, sich ihre Sorgen, Ängste, Nöte, Meinungen anhören. Achten Sie dabei nicht nur auf die Körpersprache, sondern stellen Sie sich auch auf die verbalen Ausdrucksweisen Ihres Gesprächspartners ein.
- Zu einem wirklich guten Gespräch, dessen mögliche Ergebnisse ja von beiden Teilen akzeptiert werden sollen, müssen Sie und die Eltern genügend **Zeit** aufbringen. Zeitdruck oder ein „Tür- und Angelgespräch", wie wir das ja so gut aus dem Schulalltag kennen, muss zwangsläufig zu Missverständnissen führen, da nicht genug Zeit zu genauem Nachfragen, Überlegen, Ausdiskutieren und zum Anbahnen von Veränderungen bleibt.
- Sprechen Sie den Eltern Ihre **Wertschätzung** aus, loben Sie sie für ihre Bemühungen, dem Kind auf seinem schwierigen Weg durch die Schule zu helfen.
- Gewinnen Sie die Eltern als **Verbündete**. Schon um der Kinder willen, damit sie nicht in Loyalitätskonflikte zwischen Eltern und LehrerInnen geraten, ist es eines der Ziele der Arbeit mit den Eltern, diese als Bündnispartner zu gewinnen und gemeinsam für das Kind zu arbeiten.

- Bei Problemen sprechen Sie nie darüber, wie unmöglich Sie die Lösungen der Eltern finden, sondern erklären Sie, dass Sie im Gespräch gemeinsam mit den Eltern andere **Lösungsmöglichkeiten** finden möchten.
- Versichern Sie sich, dass Ihr **Ziel** in der Arbeit mit dem Kind auch das Ziel der Eltern ist. Sollte dies nicht der Fall sein, erarbeiten Sie im Elterngespräch gemeinsame Ziele und teilen Sie diese in kleine Schritte, um die Erreichbarkeit und die Überprüfbarkeit zu ermöglichen.
- Um das Gespräch nicht versiegen zu lassen, verabschieden Sie die Eltern immer mit einem neuerlichen **Termin** und einigen positiven Ausblicken, die die Zukunft betreffen.

Nun möchte ich Sie noch auf einige **Bücher** aufmerksam machen, die mir geholfen haben, diesen Artikel als Zusammenfassung zu erstellen, aber nicht ohne Sie vorher auf Ihren eigenen Bücherschrank hinzuweisen, der sicherlich einige Schätze birgt:

Bachmair, Sabine et al.: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Psychologie Verlags Union, München 1989.

Faller, Kurt et al.: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Verlag an der Ruhr, Mühlheim an der Ruhr 1996.

Feichtenberger, Claudia und Bärbel Fink: Wie sag ich's? Konstruktive Eltern-Lehrergespräche. Hölder – Pichler – Tempsky, Wien 1997.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. rororo, Reinbeck bei Hamburg 1993.

Gertraut Schulz

Motivation

Ein ungelöstes/gelöstes Rätsel

Für eilige Leser:

Motivation wird gesteigert durch:

- genaue Zieldefinition
- Einsicht in Verwertbarkeit der Lerninhalte
- Abwechslung der Inhalte und Tätigkeiten
- Anerkennung – Lob
- Erfolg
- positive Erwartungshaltung des Lehrers
- Wechsel zwischen fixen Lernzeiten und Entspannungszeiten

Für vertiefendes Lesen:

Schüleraussagen:

„Des is urfad, wozu brauchma des?"

„Die Schule war heut' so fad, i bin urmüd!"

„Über an Fünfer redt der Lehrer 10 Minuten, a guate Noten fallt eam net amol auf."

Lehreraussagen:

„Meine Schüler sind eh net zu motivieren!"

„Mei Fach interessiert die Schüler eh net!"

„Die sitzen nur herum und warten, bis die Stund aus is."

Elternaussagen:

„Der hat alles im Kopf, nur net die Schul'!"

„Wissen Sie, mein Kind kann sich überhaupt nicht konzentrieren."

„Wenn schon die Lehrer ihn nicht motivieren können, wie soll ich ihn dann motivieren?"

Schulpartnerschaft in Insider-Aussprüchen – allerdings Schulpartnerschaft, wie sie nicht sein sollte. Das Dreieck Schüler-Lehrer-Eltern sollte in einer optimalen Zusammenarbeit jeden einzelnen Schüler zu seinen bestmöglichen Leistungen führen.

Ein zentraler Aspekt dabei ist die Motivation. Allerdings behaupten so manche Wissenschafter wie auch Praktiker, dass sie schwer zu erreichen sei.

Wertvolle Hinweise darauf, wie Motivation erreicht werden kann, bringt die Analyse von Lehrer-, Schüler- und Elternaussprüchen.

„Wozu brauchma des?" ist der **Schrei nach genauer Zieldefinition** für den Lerninhalt. Wenn der Lehrer dem Schüler verdeutlichen kann, welches Lernziel er erreichen soll und aus welchem Grund dieses für ihn wichtig ist, so steigert das deutlich die Lernbereitschaft, d.h. die Bereitschaft, sich mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen. Für den Schüler muss klar sein:

- Was soll er nach dem Lernen auf welche Weise können? Z.B. Lerninhalt wiedererkennen, auflisten, weiterführend bearbeiten etc.
- Warum soll er das können? Er muss erkennen, welche persönlichen Vorteile es ihm bringt, wenn er das kann.

Zieldefinitionen, die sich jedoch auf Langzeitziele beziehen, tragen dem Alter des Schülers nicht Rechnung. Einem Vierzehnjährigen zu sagen „Du musst das lernen, weil du das bei der Matura brauchst", berücksichtigt nicht, dass in diesem Alter vier oder fünf Jahre wie eine Ewigkeit erlebt werden. Der Motivationseffekt durch diese Art von Zielsetzung wird daher nicht eintreten. Es ist besser, die Zielsetzungen zu stückeln und deren Sinnhaftigkeit für jeden einzelnen Lernabschnitt immer wieder zu begründen.

„Des is urfad!" ist der **Schrei nach Abwechslung**. Auch in diesem Ausspruch zeigt sich eine wesentliche Voraussetzung für Motivation. Langeweile tötet jegliches Interesse. Der Umkehrschluss lautet: Abwechslung fördert Interesse. Dies schon wegen des Überraschungseffektes. Wenn im Unterricht

alle 10 bis 15 Minuten Inhalte und Tätigkeiten wechseln, dann reduziert sich die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterricht als langweilig empfunden wird. Gleichzeitig gibt diese Struktur die Möglichkeit, auf Inhalte immer wieder zurückzukommen und sie von einem anderen Blickwinkel her neu zu betrachten. Dadurch wird dem wesentlichen Lernprinzip der Wiederholung Rechnung getragen. Außerdem wird neu Erworbenes in schon Bestehendes leichter verankert.

„Über an Fünfer redt der Lehrer 10 Minuten, a guate Notn fallt eam net amol auf!" ist der **Schrei nach Anerkennung:**

10 Minuten für den Tadel, die gute Leistung wird jedoch als selbstverständlich erachtet und nicht einmal ewähnt. Ist der Unterricht auf den Tadel hin orientiert, lehnen ihn Schüler meist ab. Der Umkehrschluss lautet: Unterricht sollte auf Lob hin orientiert sein. Drei Aspekte sind in diesem Zusammenhang unbedingt zu beachten:

1. Aufgabenstellungen:

Sie müssen einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben und dem Klassenniveau angepasst sein. Die Mehrheit der Schüler muss sie als positive Herausforderung empfinden. Die richtige Lösung der Aufgabenstellungen muss erreichbar erscheinen. Dadurch wird sich in vielen Fällen eine notwendige Individualisierung des Unterrichts ergeben. Die erbrachte Leistung – in vielen Fällen ist auch das ernsthafte Beschäftigen mit der Aufgabenstellung eine Lernleistung – muss durch Lob gewürdigt werden.

2. Lob:

- Lob muss unmittelbar auf den Anlass hin erfolgen.
- Lob muss in angemessenem Verhältnis zur erbrachten Leistung stehen.
- Lob muss sprachlich so formuliert sein, dass es nicht als Ironie empfunden wird.
- Lob darf nicht zu einer Etikettierung führen (z.B. „Du bist immer aufmerksam"), sondern

- Lob muss das erwünschte Verhalten des Schülers beschreiben (z.B. „Du hast diese Aufgabe richtig gelöst.")
- Lob muss gleichzeitig die emotionale Befindlichkeit des Lehrers ausdrücken (z.B. „Du hast diese Aufgabe richtig gelöst und ich bin sehr zufrieden.").
- Lob muss sich auf einen konkreten und überschaubaren Zeitraum beziehen (z.B. „Du hast diese Aufgabe heute richtig gelöst und ich bin sehr zufrieden.").

3. Erfolg:

Jeder erzielte Erfolg, der auch als solcher erlebt wird, geht mit einem positiven Gefühl für den Lerner einher. Das kann z.B. Genugtuung, Stolz auf die eigene Leistung, Befriedigung, eine Leistung bewältigt zu haben, sein. Umgekehrt geht jeder Misserfolg mit einem negativen Gefühl für den Lerner einher.

Erfolg bringt durch das positive Gefühl eine positive Grundeinstellung zum Lernstoff und zum betroffenen Gegenstand. Diese Tatsache muss man sich als Lehrer zu Nutze machen, indem man auch den unmotivierten und schlechten Schülern gezielt Erfolgserlebnisse verschafft. Zu diesem Zweck muss sich der Lehrer sehr genau überlegen, welchen Schülern er welche Aufgabenstellungen gibt, damit sie jeweils zum Erfolg kommen können. Denn ein wohlüberlegter Aufbau dieser individuellen Erfolge der Schüler wirkt sich zwangsläufig motivationssteigernd aus. Das positive Erlebnis wird den Wunsch nach Wiederholung erzeugen.

„Meine Schüler sind eh net zu motivieren." – „Mein Fach interessiert die Schüler eh net." „Die sitzen nur herum und warten, bis die Stund aus ist."

Diese Aussagen sind der **Schrei nach anderen Schülern**. Sie zeigen die Überforderung vieler Lehrer angesichts der heutigen Schulsituation. Vielleicht ist es hilfreich, sich klar zu machen, dass die Schüler nicht ausgetauscht werden können. Was verändert werden kann, ist die Einstellung des Lehrers zu den Schülern. Die gesellschaftliche Entwicklung, die den heutigen Stellenwert der Schule erbracht hat, ist nicht rückgängig zu machen. Gleichzeitig sind die Freizeittechnologie (Computer, Fernsehen, Walkman etc.) und die Fitnesswelle wesentliche Konkurrenten der Schule.

Der Lehrer, der seinen Schülern jede Motivation abspricht, erzeugt in sich eine Erwartungshaltung, die sich in seinem Verhalten im Unterricht niederschlagen wird. Seine demotivierte Grundeinstellung wird auf seine Schüler überspringen. Alles, was er fad und unnütz findet, werden auch seine Schüler so empfinden.

An den zitierten Aussprüchen fällt die Verallgemeinerung auf („Meine Schüler", „die Schüler"). Wie man weiß, führt jede Verallgemeinerung zu Fehleinschätzungen. Es wird nicht jeder Schüler in gleicher Weise Interesse für ein Fach aufbringen. Es ist aber wahrscheinlich, dass ein Lehrer, der Begeisterung ausstrahlt, diese Begeisterung auch einigen seiner Schüler mitgeben kann.

Was im Bewusstsein des Lehrers geändert werden kann, ist die Etikettierung einer Klasse als unmotiviert. Stattdessen sollte er in jede Stunde mit einer positiven Erwartungshaltung hineingehen.

„Der hat alles im Kopf, nur net die Schul'". „Mein Kind kann sich überhaupt nicht konzentrieren." „Wenn schon die Lehrer ihn nicht motivieren können, wie soll ich ihn dann motivieren?"

Diese Aussagen sind der **Schrei nach Hilfe von außen**. Sie zeigen die Überforderung der Eltern. Viele erleben ihr Kind als unkonzentriert und delegieren die Motivationsaufgabe an die Schule.

Konzentration jedoch hängt vom individuellen Interesse ab. Die meisten Kinder sind fähig, sich hoch konzentriert einer Tätigkeit zu widmen, die ihren persönlichen Interessen entspricht oder sie herausfordert. (Computerspiele)

Es ist sicherlich Aufgabe des Elternhauses, ein breites Interessenssprektrum beim Kind grundzulegen. Diese Aufgabe kann nicht ausschließlich auf die Schule abgeschoben werden. Wenn allerdings Unterricht vom Schüler als sinnhaft und herausfordernd erlebt wird und außerdem viele abwechslungsreiche Inhalte angeboten werden, ist die Wahrscheinlichkeit , dass viele

Schüler sich im Unterricht wohlfühlen, groß. Damit werden Konzentration, Lernbereitschaft und Motivation steigen.

Außerdem muss hohe Konzentration in Zeiten eingebettet sein, die der Entspannung und Regenerierung dienen. Insofern ist die weit verbreitete Praktik vieler Eltern, zu verlangen, dass die Kinder sofort nach dem Heimkommen die Aufgaben für die Schule zu erledigen haben, für die Konzentration nicht förderlich. Es wäre daher Aufgabe des Elternhauses, fixe Lernzeiten einzuplanen und für die Einhaltung ebenso zu sorgen wie beispielsweise für das Einhalten der Tennisstunde oder des Volleyball-Trainings.

Wenn einige der hier angeführten Prinzipien berücksichtigt werden, ist die Motivation der Schüler in den Griff zu bekommen. Sie ist über die Komponenten:

- Zieldefinition – Verwertbarkeit der Inhalte – Abechslung im Unterricht -
- Anerkennung und Lob – Erfolge – positive Erwartungshaltung des Lehrers –
- Wechsel zwischen fixen Lern- und Entspannungszeiten steuerbar. Natürlich wird der Grad der Motivationssteigerung individuell verschieden sein. Auch mit diesem Rezept werden nicht alle Schüler motiviert werden können. Trotzdem ist es einen Versuch wert!

Abwechslung bringt Interesse!
Lob bringt Freude und Einsatz!
Erfolg bringt Erfolg!

Gertraut Schulz

Arbeitsplatz, Arbeitsrhythmus, Lernvorgang Anweisung zur Optimierung

Für eilige Leser:

Legastheniker brauchen optimale Lernbedingungen, besonders zu Hause. Daher ist wichtig:

1. eine bestmögliche Gestaltung des Arbeitsplatzes
2. eine bestmögliche Gestaltung des Arbeitsrhythmus
3. eine bestmögliche Gestaltung des Lernvorganges

Wichtige Erkenntnisse der Lernforschung helfen bei der bestmöglichen Gestaltung von Arbeitsplatz, Arbeitsrhythmus und Lernvorgang.Die beeinflussbaren Komponenten sind:

- Arbeitsplatz (Größe, Ausstattung, Licht etc.)
- Arbeitsrhythmus (Semesterplan, wöchentliche Lernzeiten, Wiederholungen)
- Lernvorgang (Einstimmung, Lernritual, Pausen)
- Ausschaltung von Lernhemmungen
- Einsatz von Merkhilfen

Für vertiefendes Lesen:

Lese-rechtschreib-schwache Schüler haben, laut Prof. Schenk-Danzinger, mit drei Grundphänomenen zu kämpfen, die sie in ihrer Lese-Rechtschreib-Leistung stark beeinträchtigen. Es sind dies:

1. Raumlagelabilität
2. Lautdifferenzierungsschwäche
3. Speicherschwäche

Diese drei Komponenten wirken sich auf das Lernen und die Schullaufbahn vielfach negativ aus.

Die **Unsicherheit in der Raumlage** hat zur Folge, dass alle Lerninhalte, bei denen es auf Richtungen (oben-unten-links-

rechts-diagonal) und Anordnung im Raum (geometrische Zeichnungen, Stenografie u.a.) ankommt, nur unter vermehrtem Lerneinsatz zu bewältigen sind.

Die **Lautdifferenzierungsschwäche** beeinträchtigt Lernen überall dort, wo eine genaue lautliche Differenzierung Voraussetzung für das Verstehen und Behalten von Lerninhalten ist (Fremdsprachen z.B.)

Speicherschwäche bedeutet, dass das Einspeichern von Lerninhalten im Langzeitgedächtnis mit weit mehr Mühe verbunden ist, als dies bei nicht lese-rechtschreib-schwachen Kindern der Fall ist.

Daraus geht hervor, dass lese-rechtschreib-schwache Kinder, die die gleiche Lernleistung erbringen wollen oder sollen wie nicht lese-rechtschreib-schwache Kinder, ihre Lernbedingungen – vor allem zu Hause – optimieren müssen. Denn die Speicherschwäche macht eine zeitintensivere Beschäftigung mit dem Lernstoff notwendig. Gleichzeitig sollten gerade Legastheniker mit den Grundprinzipien der Lerntechniken vertraut gemacht werden und lernen, sie sich zu Nutze zu machen.

Es ist daher wichtig, den Arbeitsplatz zu Hause zu optimieren. Dazu gehören folgende Gesichtspunkte:

1. Der Schüler sollte einen eigenen Arbeitsplatz haben, der nicht mit Geschwistern geteilt werden muss.
2. Fernsehapparat und Videorecorder gehören nicht auf den Arbeitsplatz (Während der Arbeit sollte weder ferngeschaut noch moderne Musik gehört werden.)
3. Die benötigten Arbeitsmaterialien müssen griffbereit im Arbeitsbereich liegen. (Mappen, Ordner, Bücher, Nachschlagewerke, Stifte, Klebstoff, Schere, Papier usw.)
4. Die Arbeitsfläche muss ausreichend groß sein.
5. Der Arbeitsplatz sollte ausschließlich der Arbeit vorbehalten sein und nicht gleichzeitig Spielbereich sein.
6. Während des Arbeitens sollte Ruhe herrschen, also keine weiteren Personen im Raum, kein Hintergrundgespräch keine sonstige Störung.
7. Der Blick auf die Tür sollte gewährleistet sein.
8. Eine Uhr sollte im Blickfeld sein.

9. Der Lichteinfall sollte für Rechtshänder von links kommen, für Linkshänder umgekehrt.
10. Die Möbel sollten der Körpergröße angepasst sein.
11. Ein Abfallkorb sollte vorhanden sein.
12. Die sonstige Platzgestaltung sollte arbeitsfördernd sein (Notizboard, Kalender, Platz für Merksätze, event. Poster mit konzentrationsfördernden Motiven etc.)

Abgesehen vom Arbeitsplatz sind der Arbeitsrhythmus und der eigentliche Lernvorgang wichtige Einflussgrößen auf das erfolgreiche Lernen. Dabei sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

1. Parallel zum Schularbeitenplan sollte ein Lernplan erstellt werden, der dem Schüler bewusst macht, zu welchem Zeitpunkt mit dem Lernen für ein Fach begonnen werden muss, damit vor dem Prüfungstermin noch ein bis zwei Tage für die Wiederholung des Gelernten bereit stehen.
2. Außerdem sollten tägliche Arbeitszeiten (=Lernzeiten) festgelegt werden, die sich am Wochenstundenplan orientieren und sonstige regelmäßige Freizeitaktivitäten des Schülers berücksichtigen.
3. Legastheniker müssen, bedingt durch die Speicherschwäche, besonderen Wert auf regelmäßige Wiederholung legen. Daher sind in diesem Arbeitsplan auch Einheiten, die der Wiederholung gewidmet sind, vorzusehen.
4. Der eigentliche Lernvorgang sollte an eine immer gleichbleibende Vorbereitungsphase anschließen. Dieses Lernritual könnte z.B. aus folgendem Ablauf bestehen:
   - Lernzeit zu einem fixen Zeitpunkt, z.B. um 17.00, beginnen,
   - das benötigte Material bereitlegen,
   - ein Glas Wasser zur Konzentrationssteigerung herrichten,
   - sich auf das Lernen einstimmen, z.B.: „Ich lerne jetzt eine Stunde lang konzentriert, erst Englisch, dann Mathematik, dann Geografie. Ich werde es mir gut und schnell merken. Nach einer Stunde kann ich aufhören. Ich lasse alle Gedanken, die jetzt nicht zum Lernen gehören, los."

Diese Vorgangsweise fördert den Aufbau einer positiven und konzentrierten Lernhaltung.

5. Der Ablauf sollte so gestaltet sein, dass das sogenannte Schachbrett-Lernen praktiziert wird. D.h. die einzelnen Lerninhalte sollten im 1/4-Stunden Rhythmus wechseln. Unmittelbar aufeinander folgende Inhalte sollten möglichst verschieden sein.
6. Pausen sollten gezielt gesetzt werden: Zwischen den 1/4-Stunden-Blöcken sollte eine kurze Pause von 2-3 Minuten gemacht werden, um die Lerninhalte voneinander abzugrenzen. Nach drei Blöcken sollte eine größere Pause von 10 Min. sein.
7. Besonders Legastheniker sollten über Lernhemmungen Bescheid wissen, um sie bewusst ausschalten zu können.
   - *Affektive Hemmung*: Große Erschütterungen im emotionalen Bereich (z.B.große Freude oder große negative emotionale Erlebnisse, Ärger) können Lerninhalte löschen.
   - *Zeitliche Hemmung*: Unmittelbar folgende Inhalte stören zuletzt Gelerntes. Unmittelbar vorher gelernte Inhalte stören beim Lernen der nächsten Inhalte. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Pausen.
   - *Ähnlichkeitshemmung*: Ähnliche Inhalte bergen die Gefahr in sich, miteinander verwechselt zu werden.
   - *Ekphorische Hemmung*: Unmittelbar vor einer Prüfungssituation gelernte Inhalte laufen Gefahr, bei der Prüfung plötzlich nicht verfügbar zu sein.
8. Der Legastheniker sollte über den gezielten Einsatz von Merkhilfen Bescheid wissen und sie selbstständig einsetzen können.
   Dazu gehören:
   - Verwendung von Farben
   - Möglichkeiten zur Strukturierung des Lernstoffes
   - Anlegen und Einsatz der Lernkartei
   - Anlegen und Einsatz der Mindmap
   - Wortbild und Visualisierung
   - Techniken zur Texterschließung
   - Einsatz von Memopostern
   - Einsatz von Merksprüchen

9. Der Legastheniker sollte über Methoden zum Stressabbau Bescheid wissen und sie einsetzen können. Dadurch sichert er sich den Zugriff auf eingespeicherte Lerninhalte in der Prüfungssituation.
10. Der Legastheniker sollte über Techniken verfügen, um seine individuellen Fehler beheben zu können.

Diese Vielzahl von Forderungen ist eine Soll-Vorgabe. Kein Legastheniker wird von sich aus alle diese Aspekte berücksichtigen können. Was aber den Arbeitsplatz betrifft, so kann das Elternhaus für optimale Bedingungen sorgen.

Elternhaus und Schule können jedoch meist die individuelle Einweisung in spezifische Merktechniken und Stressabbaumethoden kaum leisten. Desgleichen ist die Erstellung von Lernplänen und die Einweisung in den Umgang damit sicherlich zunächst Aufgabe eines Legastheniker-Betreuers.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, lese-rechtschreibschwachen Schülern eine Zeitlang durch eine qualifizierte Lernbegleitung zu helfen. Diese darf allerdings nicht nur aus Teilleistungsschwächen-Training und Symptomarbeit bestehen. Sie muss darüber hinaus den Schüler auch in Lernorganisation und Lernvorgang einweisen, sodass er befähigt wird, sich in seiner weiteren Schullaufbahn selbstständig zu organisieren.

Arbeitsplatz, Arbeitsrhythmus und Lernvorgang sind auch für Legastheniker veränderbare Einflussgrößen, die sich auf den Lernerfolg auswirken. Ihre Optimierung kann dazu beitragen, dass das Lernen zu jenen schulischen Erfolgen führt, die sich alle Beteiligten wünschen.

Maria Götzinger-Hiebner

Scotopic Sensitivity Syndrome – gibt es die „Legasthenikerbrille"?

Probleme beim Lesen sind vielfältig, und genauso vielfältig sind auch ihre Ursachen. Eine ganz spezielle Erscheinung wird von Helen Irlen, einer ehemaligen Schulpsychologin aus den USA, beschrieben. Irlen stieß durch Zufall bei ihrer Arbeit mit leseschwachen Kindern auf dieses Phänomen. Ein Kind, von dem man annahm, dass es nicht lesen konnte, zeigte auf einen Text, der in einem farbigen Aktenumschlag steckte. Es zupfte sie ganz aufgeregt am Ärmel und las ihr den Text vor. Offensichtlich konnte das Kind den Text deswegen lesen, weil die bunte Plastikfolie über dem Blatt lag. Es musste also an der Farbwirkung liegen. Irlen ging dieser Erscheinung nach und fand heraus, dass manche Menschen Schrift auf weißem Hintergund schlecht lesen können, besonders bei starkem Kontrast. Sie beobachtete verschiedene Wahrnehmungsprobleme, die sich bei den Betroffenen einstellen: Sie sehen die Schrift auf einem bedruckten (weißen) Blatt so verzerrt, dass das Lesen erschwert oder auch völlig unmöglich ist. Die Buchstaben können bewegt erscheinen, sie tanzen dann auf dem Blatt umher und scheinen nie zum Stillstand zu kommen, oder sie überlagern einander, sodass sie nicht klar zu unterscheiden sind. Es kann zur Schattenbildung kommen – neben jedem Buchstaben erscheint dann ein zweiter – oder zu völlig unmotiviert scheinenden Abständen mitten in Wörtern. Manchmal erscheint die Schrift auch verwaschen, unscharf oder nur an den Rändern scharf (washout-effect). Es kann aber auch sein, dass es zu Zeilensprüngen innerhalb einer Druckzeile kommt, die Zeile also einen Zickzack-Verlauf nimmt.

Helen Irlen nannte diese Erscheinung Scotopic Sensitivity Syndrome" (SSS) und entwickelte Abhilfen: die „Irlen-Brillen". Dabei handelt es sich um Brillen mit bestimmten Farbmischungen, die durch ein recht kompliziertes Verfahren ermittelt wer-

den. Das SSS wird nicht nur mit Leseproblemen, sondern auch mit anderen Schwierigkeiten in Zusammenhang gebracht. Eine Dame, die in England ein „Irlen-Zentrum" leitet, trägt eine tiefblaue Brille. Sie sagt, dass sie durch diese Brille von ihrer starken Migräne erlöst worden sei. Sie habe wegen ihres Leidens ihren Beruf als Lehrerin nicht mehr ausüben können, vor allem das Unterrichten beim Licht von Leuchtstoffröhren sei ihr unmöglich gewesen. Neben Irlen bietet auch ein englischer Optiker ähnliche Farbbrillen an; er meint allerdings, dass man seine Brillen nur eine begrenzte Zeit tragen müsse und der Effekt dann auch ohne Brillen anhalte.

Irlen vertreibt neben den Brillen aber auch Farbfolien, die man einfach über eine Buchseite legen kann. Ihre Folien haben ganz besondere Farben, etwa ein wunderschönes Pfirsichrosa oder ein zartes Violett und spiegeln nicht. Ich habe mit Folien aus dem Papiergeschäft experimentiert und damit gute Resultate erzielt. Die Folien dürfen bloß nicht zu dunkel sein.

Ob es das beschriebene Phänomen allerdings wirklich gibt, ist umstritten. Medizinisch kann man es (noch) nicht schlüssig erklären; die nach Auskunft Irlens laufenden Testreihen sind noch nicht abgeschlossen. Daher wird es vor allem von vielen Augenärzten nicht anerkannt. Doch ist das Wissen darum, dass Farben die Lesbarkeit beeinflussen, nicht neu. Als ich an meinem ersten Lese-Lern-Buch arbeitete, äußerte ich den Wunsch nach farbigem Hintergrund. Zu meiner Verwunderung fand ich vollstes Verständnis: Der Direktor des Verlages erzählte mir, Versuche mit Sehschwachen hätten ergeben, dass brauner Druck auf gelbem Papier am besten zu lesen sei.

Auch meine persönlichen Erfahrungen mit SchülerInnen bestätigen Irlens Beobachtungen. Einige der Kinder, mit denen ich arbeite, berichten über ähnliche Erscheinungen, wie sie Irlen beschrieben hat. Roswitha etwa berichtete über ihre spezielle Wahrnehmung: „Ein Buchstabe hüpft immer auf den anderen drauf und ich kann ihn dann nicht richtig sehen. In Biologie geht es mir besser. Da haben wir (graue) Umweltschutzhefte." Robert meinte: „Ich glaube, ich bin verrückt. Ich sehe die Buch-

staben tanzen, dabei weiß ich doch, dass sie ganz ruhig auf dem Papier stehen." Ein Schüler, den ich zur Augenuntersuchung in eine Schielambulanz schickte, hatte einen völligen Gesichtsfeldausfall am Leuchtschirm. Eine genaue Untersuchung, die das erschrockene Team durchführte, brachte keine medizinische Erklärung. Der junge Mann wusste um seine Lichtscheu: Am Computer verstellte er den Kontrast so, dass der Hintergrund dunkel war und die Schrift hell. Diese Lichtempfindlichkeit scheint häufiger aufzutreten, wenn auch eine tatsächliche Fehlsichtigkeit vorhanden ist. Da ist der erste Ansatzpunkt eine ordentliche augenärztliche Versorgung. Auch Helen Irlen schickt ihre Klienten zuerst zum Augenarzt.

Darüber hinaus lohnt es sich durchaus, den Einsatz von Farbfolien zu probieren. Es müssen immer verschiedene Farben angeboten werden und die Verwendung darf natürlich nicht erzwungen werden. Leichter einsetzbar sind die Folien, wenn man sie auf die Größe einer ganzen oder halben Buchseite zuschneidet. Einige der Kinder, die ich mit Folien versorgt hatte, benutzten sie nur eine Zeit lang. Als sie das Lesen einigermaßen beherrschten, gaben sie an, die Folien nicht mehr zu brauchen. Ich biete – seit ich Helen Irlen kennengelernt habe – auch immer farbiges Papier neben dem weißen zum Schreiben an. Die Mehrheit meiner Schülerinnen und Schüler greift lieber zum Farbpapier. In der Schule wäre es vielleicht möglich, die Benutzung von buntem Papier anzuregen beziehungsweise zu tolerieren. Zum Kopieren verwendet man besser nicht reinweißes, sondern leicht getöntes Papier. Im Erstleseunterricht ist auch die Benutzung des Setzkastens fraglich. Denn von anderen (methodischen) Fehlern abgesehen ist er regelrecht grellweiß. Manche Kinder werden also durchaus berechtigte Abneigung gegen ihn hegen. Als Ausweg bietet sich das Verwenden von Magnetbuchstaben an, die an eine grüne oder andersfarbige Magnettafel gelegt werden.

Ein Wort zur Tafel: Das oben Beschriebene wertet die gute alte grüne Tafel gegenüber ihren weißen Kollegen gehörig auf. Auch dem Overhead-Projektor ist sie überlegen. Denn die Menschen, die Schwierigkeiten haben, Schrift auf weißem Papier zu

lesen, kommen auch mit dem Overheadprojektor schlecht oder gar nicht zurecht. Es empfiehlt sich also, den Unterricht nicht gänzlich auf Overheadfolien aufzubauen und sie möglichst sparsam einzusetzen.

Zusammenfassung: Die „Legasthenikerbrille" als Allheilmittel gibt es nicht. Die Annahme, jede Lese-Rechtschreib-Schwäche ließe sich durch bunte Brillen beheben, erinnert in ihrer Naivität an einen alten Witz: Ein Mann geht zum Augenarzt. Als ihn der fragt, ob er die Buchstaben an der Tafel lesen könne, antwortet er: „Wenn ich lesen könnte, bräuchte ich ja keine Brille."

Wohl aber scheint es so, dass es Menschen gibt, die auf bestimmte Anteile des weißen Lichts mit Überempfindlichkeit reagieren. Ihnen kann mit dem Einsatz von Farbfiltern geholfen werden, vor allem kann man ihnen das Lesen damit wesentlich erleichtern.

Literatur

Irlen, Helen: Reading by the Colors; Overcoming Dyslexia and other Reading Disabilities through the Irlen Method; New York 1991.

WER KANN HELFEN

Österreichischer Bundesverband Legasthenie

Mitglied der European Dyslexia Association

c/o Mag. Magda Klein-Strasser, 1140 Wien, Rosentalgasse 13/11
http://legasthenie.org/

Organisationsform: Gemeinnütziger Verein, NGO

Gegründet 1991

ProponentInnen: betroffene Eltern, LehrerInnen, LegasthenikerbetreuerInnen mit tatkräftiger Mitwirkung von Univ.- Prof. Lotte Schenk-Danzinger und Prof. Othmar Kowarik

Grund: tiefe Sorge um die adäquate Förderung und Betreuung legasthener Kinder und Jugendlicher in Österreich

Statuarische Aufgaben:

- Eltern-und LehrerInnenberatung durch Vorträge, Informationsbroschüren und persönliche Beratung
- Schultypenübergreifender Informationsaustausch zwischen LehrerInnen, BetreuerInnen und den mit Lese/Rechtschreib/Rechenschwächen wissenschaftlich Befassten
- Schaffung spezieller Fortbildungsmöglichkeiten für LegasthenikerbetreuerInnen
- die Bildung, Förderung und Betreuung von Elternselbsthilfegruppen und
- die (unentgeltliche) Vermittlung von vom ÖBVL anerkannten Fachleuten für Diagnose und Betreuung legasthener Menschen an Hilfe suchende Erziehungsberechtigte und LehrerInnen

1. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte des ÖBVL-Vorstandes:

- Persönliche, kostenlose Informationsarbeit für Betroffene, deren Eltern, LehrerInnen und BetreuerInnen im Rahmen der Telefon – Hotline des ÖBVL und der Jours fixes im Pädagogik – Buch – Zentrum, 1080 Wien, Strozzigasse 14, jeden 2. Donnerstag im Monat (außer Ferienzeiten) inklusive Bereitstellung von Literaturlisten und allgemeinen Informationsschriften
- Die jährlich gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien organisierte Veranstaltungsreihe zu Einzelfragen der Betreuung legasthener Schulkinder
- Die zweisemestrige Fortbildung zur/m diplomierten LegasthenikerbetreuerIn des ÖBVL
- Die (unentgeltliche) Vermittlung fachlich qualifizierter BetreuerInnen für betroffene Kinder und Jugendliche
- Vorträge vor Elternvereinen und LehrerInnenkollegien sowie Seminare und Workshops bei Kongressen und Fachveranstaltungen
- In Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium Initiieren einer breiten Diskussion mit den Pädagogischen Akademien zur Vertiefung legastheniespezifischer Inhalte in der PflichtschullehrerInnenausbildung
- Mitarbeit an den Train The Trainer-Aktivitäten des Verbandes Wiener Volksbildung zur Hebung der Kompetenz der Legastheniker- und der LernkursbetreuerInnen an den Wiener Volkshochschulen
- Unterstützung der Elternselbsthilfegruppe
- Informationsaustausch und Zusammenarbeit mit der European Dyslexia Association (EDA)

2. Die Fortbildung zum/zur LegasthenikerbetreuerIn des ÖBVL

Der starken Nachfrage nach der Vermittlung von BetreuerInnen stand alsbald nur eine geringe Anzahl qualifizierter Fachleute – besonders in den Bundesländern – gegenüber. Daher entschloss sich der ÖBVL eine eigenständige BetreuerInnenfortbildung anzubieten.

Das vom ÖBVL 1994 beauftragte vereinsinterne Ausbildungskomitee veranstaltet seitdem in jährlich stattfindenden

zweisemestrigen Lehrgängen die betreuungsspezifische Fortbildung, welche mit einem Diplom abgeschlossen wird. Das Curriculum orientiert sich an den Ausbildungsrichtlinien der European Dyslexia Association. Der ÖBVL Fortbildungslehrgang wird vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten als Erwachsenenfortbildung anerkannt.

Eine der Voraussetzungen für die Zulassung zur Fortbildung ist die berufliche schulische und außerschulische Beschäftigung der KandidatInnen mit Kindern und Jugendlichen. Die Ausgangsberufe der bisher fast 60 AbsolventInnen, die aus fast allen Bundesländern stammen, reichen von PsychotherapeutInnen, PsychologInnen, LehrerInnen aus dem Primär- und Sekundarbereich über ErgotherapeutInnen, Sonder- und HeilpädagogInnen, freiberufliche Lebens- und SozialberaterInnen bis hin zu KindergärtnerInnen und LernbetreuerInnen.

Im Methodenstreit über die Betreuung und Unterstützung legasthener Kinder und Jugendlicher beschränkt sich der ÖBVL als Vertreter der betroffenen Kinder, Eltern und BetreuerInnen verschiedenster beruflicher Provenienz auf Offenheit gegenüber allen wissenschaftlich anerkannten und empirisch nachweisbar erfolgreichen Methoden.

Der vom Ausbildungskomitee für die Legasthenikerbetreuer-Innenausbildung formulierte holistisch- ontogenetische Ansatz impliziert das individuumzentrierte Eingehen auf die speziellen (Nachhol-) Bedürfnisse des/r einzelnen Klienten/in. Der undifferenzierte Einsatz von Einzelverfahren und unwissenschaftlichen Methoden, die in ihrer Struktur und Ausschließlichkeit Heilslehren ähneln und die von ihrer Gestion her die finanzielle Ausbeutung benachteiligter Menschen bzw. ihrer Erziehungsberechtigten zum Ziel haben, wird vom ÖBVL vehement als Scharlatanerie abgelehnt.

3. Vereinsorganisation

Die Aktivitäten des ÖBVL werden von den derzeit etwa 150 Mitgliedern finanziert. Die Funktionäre arbeiten ehrenamtlich, lediglich ein geringer Teil ihres Aufwandes (Zuschuss zu den Telefonkosten und zur Beratungs- und Informationstätigkeit) wird abgegolten. Die für die Fortbildung und Information notwendigen audiovisuellen Geräte wie tragbarer OH-Projektor, Videogeräte, Flipchart etc., die durch die Lehrgänge erwirtschaftet wurden, stehen allen Vereinsmitgliedern zur Verfügung.

Der ÖBVL dient ausschließlich gemeinnützigen Interessen; er betreibt keine wirtschaftlichen Aktivitäten. Er bietet als Verein keine Diagnose und Betreuung für Menschen mit Lese/Rechtschreib/Rechenlernschwierigkeiten an. Der Verein ist überparteilich und überkonfessionell.

Der Verein nimmt als ordentliches Mitglied an den Aktivitäten der European Dyslexia Association teil und pflegt den Kontakt zu den zuständigen Stellen (PflichtschullehrerInnenaus- und -fortbildung, Erwachsenenbildung) des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und zu Institutionen der Erwachsenenbildung wie etwa dem Verband Wiener Volksbildung. Als Sprachrohr an die Öffentlichkeit dienen eine Fachzeitschrift und eine umfangreiche Homepage im Internet, wo unter der Adresse http://legasthenie.org/ umfangreiches Informationsmaterial abgerufen werden kann.

Wie in vielen Vereinen werden auch im ÖBVL die inhaltlichen und organisatorischen Aktivitäten fast zur Gänze von den Vorstandsmitgliedern getragen. Die vom Vereinsstatut umrissenen Tätigkeiten sind sehr umfangreich.

Ingrid Jaksch

Mein Weg zur Gründung einer Selbsthilfegruppe für Eltern legasthener Kinder

Mein Sohn war immer etwas langsamer als andere Kinder. Er bevorzugte immer die linke Hand. Wenn er schrieb, spiegelte er alles. „Das darf er", sagte die Lehrerin in der 1. Klasse, als ich so meine Bedenken aussprach. In der 2. Klasse wurde ein Test bezüglich Legasthenie durchgeführt und es wurde mir gesagt, er sei Legastheniker.

Er hatte Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben, wollte oder konnte sie nicht ohne Hilfe machen. Er verwechselte „b" mit „d", er hatte Schwierigkeiten mit den Zahlen. Er rechnete richtig, schrieb aber 27 statt 72. Bei Rechenproben und Diktaten hatte er viele Fehler und er wurde nicht nur immer unglücklicher, sondern sein Selbstwertgefühl sank immer mehr. Er war von seinen Leistungen her gesehen nicht so schlecht, doch hatte ich das Gefühl, dass es ihm nicht gut ging. Er musste einfach viel mehr üben als seine MitschülerInnen. Die Aufgabensituation war sehr angespannt und endete oft mit Tränen.

An dem Tag, an dem er sagte: „Mama, ich bin das dümmste Kind in der Schule", da wusste ich, dass ich etwas unternehmen musste. Ich sprach also mit seiner Legasthenielehrerin, die ihn an der Schule betreute. Sie sagte mir, er sei ein sehr liebes Kind, aber wie weit er betroffen sei, konnte sie nicht beurteilen. Also holte ich mir Informationen.

Die Klassenlehrerin meines Sohnes erklärte mir, dass sie über das Problem zu wenig Informationen habe. Diese Aussage fand ich sehr positiv, denn es gibt LehrerInnen, die behaupten, Legasthenie sei eine Erfindung von Psychologen und Eltern. Andere LehrerInnen sagen: „Ihrem Kind ist nicht zu helfen, geben Sie es auf, es hat keinen Sinn, Legasthenie ist eine Ausrede für dumme Kinder reicher Eltern." Auch diesen Spruch bekommen manche Eltern zu hören.

Ich fand eine Psychologin, die sich auf Legasthenie spezialisiert hat. Mein Sohn ging zu ihr in Betreuung. Die Kosten dafür sind sehr hoch und weder die Krankenkasse noch sonst eine Institution übernimmt wenigstens einen Teil der Kosten. Eine Betreuung kann Jahre dauern. Wenn die Kinder nicht behandelt werden, können Verhaltensauffälligkeiten auftreten. Kinder wollen nicht mehr leben, werden ausgegrenzt, verlieren die Lust am Lernen.

Bald kam ich mit einigen Müttern ins Gespräch und bemerkte, dass Legasthenie ein Tabuthema ist. Es belastet das Familienleben hin bis zur Scheidung. Auf dem Land ist es manchmal besonders schlimm, da kann es passieren, dass das Kind ausgegrenzt wird – Angst vor Ansteckung. Es herrscht eine große Ratlosigkeit und Verzweiflung, Eltern stehen ganz allein, verstehen ihre Kinder nicht und können ihnen nicht helfen, denn überall, wo sie fragen, stoßen sie auf Unverständnis, Unwissen und Gleichgültigkeit.

In manchen Bundesländern Deutschlands und in der Schweiz ist die Situation etwas anders, da gibt es staatliche Hilfe. In Österreich sind Eltern noch ziemlich allein im Kampf gegen die Institutionen wie Schule und andere Einrichtungen, deshalb habe ich mich entschlossen, eine **Selbsthilfegruppe** unter der Obhut des Österreichischen Bundesverbandes für Legsthenie ins Leben zu rufen.

Diese Selbsthilfegruppe für Eltern legasthener Kinder setzt sich folgende **Ziele:**

Erfahrungsaustausch:

Es soll für Angehörige legasthener Kinder die Möglichkeit geschaffen werden, ihre Erfahrungen mit anderen Betroffenen auszutauschen. Gegenseitiges Verständnis und gegenseitige Unterstützung stehen dabei im Mittelpunkt. Es sollen aber auch neue Wege, neue Ideen diskutiert werden.

Information:

- Vorträge von Fachleuten zum Thema Legasthenie
- Kennenlernen verschiedener Trainingsformen und Behand-

lungsmöglichkeiten
- Kennenlernen von Spielen, die den Kindern helfen Defizite auszugleichen
- Kennenlernen der Fachliteratur

Öffentlichkeitsarbeit:
- Ziel der Öffentlichkeitsarbeit soll der Abbau von Vorurteilen sein: Legasthenie ist keine Krankheit!
- In der LehrerInnenausbildung soll der Erwerb von Grundkenntnissen über Legasthenie verpflichtend werden

Gesetzesänderungen:
- Es soll eine gesetzliche Grundlage für ein Benotungssystem geschaffen werden, welches die Lese-Rechtschreib-Rechenschwäche berücksichtigt.
- Die Krankenkassen sollen einen Zuschuss zu einer qualifizierten Legasthenikerbetreuung leisten.

In **Wien trifft sich die Selbsthilfegruppe in der Buchhandlung Pädagogischer Buchversand, Strozzigasse 14, 1080.** Erfragen Sie die genauen Daten und Uhrzeit bei der
Kontaktperson der Selbsthilfegruppe: Frau Ingrid Jaksch. Tel. 01/470 79 70

Der Österreichische Bundesverband bietet im Rahmen der „Elternakademie" Vortragsreihen und Workshops an. Anfragen beim ÖBVL.

LITERATURHINWEISE

Gertraut Schulz

Hilfe! Die Informationsflut überschwemmt mich! oder: Sich über Legasthenie informieren – eine Herausforderung?

Es gibt schon eine unübersehbare Fülle von Veröffentlichungen zum Thema Legasthenie.

Diese kommentierte Liste stellt den Versuch dar, einen Wegweiser zu liefern durch das unüberschaubare Dickicht der Publikationen über
- Legasthenie,
- Dyslexie,
- Dyskalkulie,
- Lernschwächen,
- Konzentrationsschwierigkeiten,
- Lese-Rechtschreib-Probleme,
- Spracherwerb, Leseerwerb, etc.

Was in den Buchhandlungen verkauft wird, umfasst ein breites Spektrum:
- von strengwissenschaftlichen Werken, eventuell in entsprechender Aufmachung (Schachtelsätze, Fußnoten, Querverweise, Häufung von Fachvokabular)
- bis hin zu populärwissenschaftlichen Aufbereitungen aller Art (wissenschaftlich unhaltbare Aussagen, monokausale Erklärungen, gröbste Vereinfachungen, unhaltbare Versprechungen).

Es werden daher in der Folge einige Bücher vorgestellt, die sich als nützlich für meine persönliche Arbeit mit Legasthenikern

erwiesen haben. Daher ist die Auswahl subjektiv und natürlich nicht erschöpfend. Außerdem führe ich auch Werke an, die über die reine Legasthenie-Problematik hinausgehen.

Bei der Darstellung wurde ich von dem Wunsch geleitet, demjenigen, der sich in die Problematik der Lese-Rechtschreib-Schwäche einlesen möchte oder mit lese-rechtschreibschwachen Schülern effizient arbeiten muss, einen Anhaltspunkt dafür zu bieten, was er in den angeführten Büchern zu erwarten hat.

Ich hoffe, dem Leser dadurch eine Hilfestellung zu geben, die es ihm ermöglicht, das Problem der ausufernden Publikationen über Legasthenie zu bewältigen. Es ist wert, die Herausforderung der Informationsflut anzunehmen. Mit diesem *schulheft* haben Sie sich bereits auf den Weg gemacht, um das Abenteuer Legasthenie zu ergründen.

Ich wünsche allen LeserInnen viel Vergnügen bei der Beschäftigung mit diesem Thema, denn es ist eine große Herausforderung, für legasthene Kinder einzutreten und ihnen zu helfen. Es bereitet Freude und Genugtuung, wenn es gelingt.

Schenk-Danzinger, Lotte: Legasthenie und Linkshändigkeit, Materialien zur Pädagogik. Wien: Jugend & Volk/Österr. Bundesverlag, 1974

Ein dünnes Heftchen, das jedoch den Vorteil hat, auf 20 Seiten eine kompetente Einführung in das Problembild der Legasthenie zu geben (Definition – Symptome – Möglichkeiten der Diagnose – Schullaufbahn – Behandlung – Arbeitsmittel).

Schenk-Danzingers standardisierte Untersuchungsmaterialien zur Feststellung der Legasthnie sind beigefügt. Sie umfassen:

- Leseprobe I – Liste einzelner Wörter
- Leseprobe II – Zwei kurze Geschichten
- 1 Artikulationsprobe
- 1 Zahlenleseprobe
- 1 Rechtschreibprobe
- 1 Anamneseblatt

Umfangreiche Literaturhinweise.

Schenk-Danzinger, Lotte: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Wien: Jugend & Volk, 1968

Es handelt sich um das Standardwerk im Bereich der Legasthenieforschung in Österreich. Es ist auch heute noch hilfreich.

Für das Verständnis der Schwierigkeiten, die LegasthenikerInnen im Laufe ihrer Schullaufbahn überwinden müssen, finden sich zahlreiche Ansätze, ebenso für ein erfolgreiches Training zur Besserung der legastheniebedingten Symptomatik. Schenk-Danzingers in diesem Werk noch vertretene Ansicht, die Legasthenie würde sich mit der Pubertät von selbst geben, widerrief sie in ihrem Jahre später veröffentlichten Buch:

Schenk-Danzinger, Lotte: Legasthenie. Wien: Jugend & Volk, 1992

Auch hierin sind zahlreiche Hinweise auf erfolgreiches Umgehen mit der Legasthenie zu finden.

Friedrich, Max H. (Hrsg.): Teilleistungsschwächen und Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber Bern, 1980. In: Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik, Band 24.

Ein Überblick über die sogenannte MCD (Minimale cerebrale Dysfunktion), ihre Auswirkungen auf die Lernleistung und den Verhaltensbereich, Möglichkeiten der differenzierten Diagnostik und Behandlung von Teilleistungsschwächen, sowie ein Überblick über deren Auswirkungen auf die Lese- und Rechtschreibleistung. Es ist allerdings anzumerken, dass dieses Konzept in den letzten Jahren zunehmender Kritik ausgesetzt war und der Optimismus im Bezug auf die Möglichkeit, isolierte Teilleistungen erfolgreich nachschulen zu können, stark abgenommen hat.

Rahn, Manfred: Legasthenie bei Erwachsenen. Berlin: Verlag Volker Spiess, 1981

Das Buch stützt sich auf die Definition der Legasthenie von Maria Lindner 1962: „Unter Legasthenie verstehen wir eine spezielle, aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallenden Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbst-

ständigen fehlerfreien Schreibens) bei sonst intakter oder – im Verhältnis zur Lesefertigkeit – relativ guter Intelligenz." (S. 21)

Es enthält vor allem Gesprächsprotokolle, die in die Situation erwachsener Legastheniker Einblick geben sollen. Ziel dieser Veröffentlichung war, auf die spezifischen schulischen, beruflichen und familiären Probleme dieser Menschen aufmerksam zu machen, um so eine breite Öffentlichkeit zu einem vermehrten Problembewusstsein zu bringen und dadurch mehr Verständnis zu wecken. In der Tat bekommt der Leser/die Leserin einen ausführlichen Einblick in die Auswirkungen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten anhand von hautnah erlebten Lebensberichten.

Firnhaber, Mechthild: Legasthenie. Wie Eltern und Lehrer helfen können. Fischer Taschenbuch-Verlag, 1. Ausg. 1983. Überarbeitete Neuausgabe 1990

Frau Firnhaber ist Mutter zweier Legastheniker und hat selbst die Betreuung ihrer Kinder übernommen. Mit zahlreichen Details erfährt der Leser/die Leserin, wie sie letztlich beide Kinder erfolgreich durch die Schule gebracht hat. Viele nützliche Ratschläge begleiten diesen Bericht, sodass viele betroffene Familien davon profitieren können.

Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz-Psychologie Verlags Union, 1995

Ein durchaus wissenschaftliches Werk, das sich auf fast 40 Seiten Literaturangaben stützt und dadurch Forschungsergebnisse bis zum Erscheinungsjahr 1995 verarbeitet. Das Buch ist in drei Abschnitte gegliedert:

I.: Lesen und Schreiben: Die Anforderungen, der Lernprozess und die dabei auftretenden Schwierigkeiten
II.: Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten
III.: Lese- und Schreibunterricht sowie Fördermaßnahmen für Schüler mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

Der Autor/die Autorin vertreten die Ansicht, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Erscheinungsbild der Lese-und Rechtschreibschwierigkeiten und der Intelligenz, wie

das ursprünglich in der Legastheniedefinition von Maria Linder postuliert wurde, nicht nachweisbar ist. Sie schließen daraus die Forderung an, alle Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in gleicher Weise zu fördern (S. 216f.)

Es werden zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen ausführlich dargestellt, sodass sich jeder Leser/jede Leserin selbst ein breit gefächertes Hintergrundwissen zum Themenbereich erwerben kann

Frühwirth, Inge/Meixner, Friederike (Hg.): Sprache und Kommunikation. Wien: Jugend & Volk 1994.

Beiträge von 30 AutorInnen entwerfen ein breites Spektrum der Sprache als Kommunikationsmittel und liefern Einblicke in mögliche Störungen. Dadurch ergeben sich für die Arbeit mit Legasthenikern viel Hintergrundinformationen aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik sowie gleichzeitig viele Detailanregungen für die praktische Arbeit mit solchen Kindern.

Juna, Johanna/Sretenovic, Karl (Hg.): Legasthenie – gibt´s die? Wien: Jugend & Volk 1994.

Mit Beiträgen von Lisa Dummer-Smoch, Lotte Schenk-Danzinger, Othmar Kowarik und Johanna Juna.

Obwohl hier die Existenz der Legasthenie, wie schon im Titel angedeutet, in Frage gestellt wird, enthält das Buch viele wertvolle Hinweise zur praktischen Arbeit mit Legasthenikern, insbesondere zur Schulung der Teilleistungsschwächen.

Buzan, Tony: Kopftraining. München: Goldmann-Verlag 1993

Ausführliche Anleitungen zum Erstellen von Mind-maps von dem Erfinder dieser Technik. Mind-maps sind als Lernhilfen vielseitig einsetzbar und zwingen den Lerner dazu, den Lernstoff in eine seiner eigenen Logik entsprechende Struktur zu bringen. Die Technik des Mind-mappings ist leicht zu erlernen und für Prüfungsvorbereitungen, Referate, Wiederholungen, etc. sinnvoll einzusetzen.

Zielke, Wolfgang: Handbuch der Lern-, Denk- und Arbeitstechniken. München: mvg, Sonderausgabe f.d. Gondrom-Verlag, Bindlach 1991

Es handelt sich um ein Handbuch zu der im Titel angeführten Thematik, d.h. es umfasst Ratschläge, um Lernen, Denken und Arbeiten zu optimieren. Das Spektrum reicht von einfachsten Vorschlägen (eher Selbstverständlichkeiten) bis zu komplexeren Ratschlägen, ist jedoch immer an der praktischen Verwertbarkeit orientiert. Es liefert für die Verbesserung der Lern- und Arbeitsleistung der Legastheniker ein breites Hintergrundwissen, auf das der Lehrer bei den meisten Situationen in der Arbeit mit Legasthenikern zurückgreifen kann. Merkhilfen, Eselsbrükken, Arbeit mit der Lernkartei, aber auch Motivationsfragen, Exzerpiertechnik, sinnerschließendes Lesen sind einige der angeschnittenen Themen.

Jeske, Werner: Lernstörungen und Leistungshemmungen: pädagogische Stützmaßnahmen. 2.erw. Aufl. Berlin: Luchterhand 1995 (Praxishilfe Schule)

Das Buch geht von der Basis gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bereich der Lernpsychologie aus und baut darauf wertvolle Hinweise auf, die in Schule und Unterricht gute Impulse geben können. Lern- und Leistungsmotivation, Lehrerverhalten, Erfolg und Misserfolg in der Schule, pädagogische Stützmaßnahmen im Umgang mit lerngestörten und leistungsgehemmten Schülern (z.B. Abbau von Schulunlust) seien exemplarisch genannt, um einen Überblick über die angeschnittenen Themen zu vermitteln.

Marschik, Matthias; Klicpera, Christian: Kinder lernen lesen und schreiben. Ein Ratgeber für Eltern und LehrerInnen Borgmann, Dortmund 1993

Die Prozesse des Erstlesens und Erstschreibens werden hier ausführlich vorgestellt und analysiert und durch wissenschaftliche Untersuchungen untermauert. Trotzdem ist das Buch leicht und flüssig lesbar und enthält neben einer Fülle von abgesicherten Informationen zum Erwerb des Lesens und des Schreibens ausführliche Handlungsanleitungen für Eltern und LehrerInnen, die sich unmittelbar und leicht in die Praxis umsetzen lassen, sodass die erfolgreiche Behebung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in greifbare Nähe rückt.

Gäbe, Ilse: Schwere Legasthenie – Einzelbehandlung bei Kindern und Jugendlichen. Lambertus 1990

Ein detaillierter Wegweiser zur erfolgreichen Arbeit mit schweren LegasthenikerInnen, der auf der Arbeit der Autorin, einer Volksschullehrerin, mit ca. 100 legasthenen Kindern basiert. Das Symptomtraining steht im Vordergrund und bietet wertvolle Anregungen.

Breuninger, Helga; Betz, Dieter: Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese- Rechtschreibschwäche. Beltz Verlag, Weinheim u. Basel, 4. Aufl. 1991

Viele wichtige Hinweise zum Umgang mit Legasthenie (z.B. 24 Merksätze zur Lese- ud Rechtschreibschwäche), insbesondere die eindrucksvolle Darstellung der Entwicklung einer negativen Lernstruktur („Teufelskreis") und Möglichkeiten, um sie zu durchbrechen. Ausführliche Anleitungen zur schulischen Förderung von LegasthenikerInnen in der Volkksschule und in der Familie.

Literatur, Materialien und Übungshinweise

A. Für Lehrer und Lehrerinnen

Diese Literaturliste bietet eine Auswahl aus der Vielzahl von Büchern und Arbeitsmaterialien zum Thema „Legasthenie".

Das Material ist zum Großteil nur für die Hand des Lehrers/der Lehrerin der/die es **in Auswahl** einsetzt, geeignet. Beachten Sie bitte dabei folgendes:

Die Heftchen sind leider immer noch überwiegend kontrastiv aufgebaut,
d.h. sie bieten etwa Übungen zu „d" und „t", „b" und „p", Dehnung und Schärfung, „s" und „ss/ß" unmittelbar hintereinander.
Es ist dasselbe Prinzip, das auch die Sprachbücher aufweisen.

Die kontrastive Methode ist für legasthene SchülerInnen völlig ungeeignet!

Sie verwechseln alles, was man verwechseln kann. Rechtschreibübungen sind daher nur sinnvoll, wenn ein Rechtschreibphänomen in sich geschlossen geübt wird (etwa „weicher" Verschlusslaut) und der Kontrast (also „harter" Verschlusslaut) erst einige Wochen später geboten wird. Wird kontrastiv gearbeitet, so werden rechtschreibschwache Schüler immer schlechter, je mehr sie üben!

Das gilt sinngemäß natürlich für alle Rechtschreibklippen, also etwa Dehnung – da müssen ungedehnte Langvokale und solche mit Dehnungszeichen getrennt geübt werden – und Schärfung – getrenntes Üben der Wörter mit nicht verdoppeltem und verdoppeltem Konsonant.

Keinesfalls dürfen Dehnung und Schärfung gegenübergestellt werden!

Bedenken Sie auch, dass „s" und „ss/ß" nicht gemeinsam

erarbeitet werden dürfen! (Eine Kollegin, die dies tat, erreichte damit eine **Verschlechterung** von 75 % !)

Geben Sie daher Übungsmaterial, bei dem diese Gefahr besteht (und das umfasst beinahe alles vorliegende Material) nie kommentarlos an Eltern weiter! Machen Sie sie mit der Problematik vertraut und unterstützen Sie das häusliche Üben durch regelmäßige Checkups (mit dem Kind und in Form von Elterngesprächen).

Vermeiden Sie auch kontrastive Überprüfungen (etwa in Form von Diktaten), soweit das möglich ist. Verwenden Sie **nie** Fehlertexte (weder als Übung noch als Prüfungsform), da sie legasthene SchülerInnen selektiv benachteiligen.

Empfehlenswerte Bücher (Auswahl):

Avé-Lallemant, Ursula: Notsignale in Schülerschriften. München-Basel: Reinhardt 1984.

Bates, W.H.: Rechtes Sehen ohne Brille. Bietigheim : Rohm 1998.

Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. München: dtv 1993.

Betz, Dieter und Helga Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen. München: Psychologie Verl. Union 3. Aufl. 1996.

Betz, Dieter und Helga Breuninger: Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinhein und Basel: Beltz 1996.

Delacato, Carl H.: Diagnose und Behandlung der Sprach- und Lesestörungen. Freiburg: Hyperion 1970.

Dennison, Paul: Befreite Bahnen. Freiburg im Breisgau: Verlag für Kinesiologie 1996.

Dennison, P. und G.: Das Handbuch der EDU-Kinestetik für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. Freiburg: Verlag für Kinesiologie 1997.

Ehrat, F. und Felix Mattmüller-Frick; POS-Kinder in Schule und Familie. Bern u. Stuttgart 1997.

Endres, Wolfgang u. Althoff: Das Anti-Pauk-Buch. Lerntricks für Schüler. Weinheim und Basel: Beltz 1997.

Endres, Wolfgang: So macht Lernen Spaß. Lernhilfen von Beltz. Weinheim und Basel 1997.

Firnhaber, Mechthild: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können. Fischer 1996.

Frühwirth, Inge und Friederike Meixner (Hg.): Sprache und Kommunikation. Jugend und Volk 1994.
Grissemann, Hans: Förderdiagnostik von Lernstörungen. Bern – Stuttgart: Huber 1990.
Grissemann, Hans: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Bern: Hans Huber 1984.
Grissemann, Hans: Förderdiagnostik von Lernstörungen. Bern: Huber 1990.
Grissemann, Hans:Von der Legasthenie zum Schriftspracherwerb. Bern: Huber 1996.
Gruber, Heinz und Viktor Ledl: Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Wien: Jugend und Volk 1992.
Grüttner, Tilo: Helfen bei Legasthenie. Rowohlt 1996.
Hartmann, Jutta: Zappelphilipp, Störenfried. Hyperaktive Kinder und ihre Therapie. München: Beck'sche Reihe 333 1997.
Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Bern: Zytglogge 1994.
Klicpera, Christian und Barbara Gasteiger-Klicpera: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz 1995.
Lohmann, Beate: Müssen Legastheniker Schulversager sein? München-Basel: Reinhardt 3. Aufl. 1997.
Milz, Ingeborg: Sprechen, Lesen, Schreiben. Heidelberg: Schindele 1997.
Milz, Ingeborg: Rechenschwächen erkennen und behandeln. Teilleistungsstörungen im mathematischen Denken. Dortmund: Borgmann Publ. 1997.
Möckel, Andreas: Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem. Klinkhardt 1997.
Naegele, Ingrid M.: Schulversagen in Lesen und Rechtschreiben. Ursachen, Auswirkungen, Abhilfen. Weinheim – Basel: Beltz 4. akt. Aufl. 1997.
Paul, Diane: Das Linkshänderbuch. München: Knaur 1994.
Radigk, Werner: Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund: Verl. Modernes Leben 1998.
Rosenkötter, Henning: Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie. Beltz 1997.
Ruf-Bächtiger, Lislott: Das frühkindliche psychoorganische Syndrom. Minimale zerebrale Dysfunktion. Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Thieme 1995.
Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart: Haupt 1991.
Sattler; Johanna B.: Der umgeschulte Linkshänder oder der Knoten im Gehirn. Donauwörth: Auer 1995.
Schenk-Danzinger, Lotte: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. 2., neu bearb. Aufl. München: Reinhardt 1991.
Spitzer, Nunner: Augentraining, Düsseldorf: Econ 1996.
Springer, Sally P. und Georg Deutsch: Linkes rechtes Gehirn, Kunsterdingen: Spektrum akademischer Verlag 1998.
Tropp-Erblad: Katze fängt mit S an. Frankfurt: Fischer 1994.
Wildner, Peter Paul (Hg.): Deutschunterricht in Österreich. Frankfurt: Haupt 1995.

Fördermaterial:

Beachten Sie bitte, dass sich die angegebenen Altersgrenzen am Klassendurchschnitt orientieren. Ein Kind mit Problemen hat jedoch meist einiges aus der vorigen Stufe aufzuholen. Steigen Sie also lieber eine Stufe tiefer ein, damit Ihr Kind Erfolgserlebnisse haben kann!

So greifen Sie für ein leseschwaches Kind der 3. Klasse Volksschule zum Lesetraining für die 2. Klasse (= Schulstufe). Für ein Kind mit etwa 10 Jahren, das große Rechtschreibprobleme hat, sind die Rechtschreibprogramme, auf denen „Ab der 3. Schulstufe" steht, geeignet, auch wenn es in die 4. Klasse oder in die 1. Klasse Hauptschule/Gymnasium geht.

Und denken Sie daran: Übungen so zusammenstellen, dass nichts verwechselt wird!

Diagnose:

Grissemann, Hans: Bern-Stuttgart, Huber.
Zürcher Lesetest. Zürcher Leseverständnistest.
Landerl, Karin et al.: Salzburger Lese-Rechtschreib-Test. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Huber: 1997.

Fördermaterial:

Für das Volksschulalter:

Spiele zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit:

Memory, Logomino, Kartenspiele (z.B. UNO), Vario, Mikado, Domino.

Buchstabenspiele: Buchstabensuppe, TYP-DOM.

Spiele zur Schulung von Teilleistungen:

Hofmann, Juna, König, Krotky, Simkovsky: Spiel mit uns! (Spielekartei). Wien: Jugend und Volk 1998.

Frühwirt, Inge, Kalmar, Michael et al.: Die Spielewerkstatt der Wiener Sprachheilschule. Wien: Jugend und Volk 1994

Spezielle Förderprogramme:

Bartl, Almuth: Fröhliche Schreibspiele (für die 1. Klasse, für die 2. Klasse) und Viele fröhliche Schreibspiele. Nürnberg: Tessloff 1997.

Bauer, Pöschko, Umgeher, Wingert: Mathematik für Regentage. Hefte 1-4. Wien: Jugend und Volk 1983.

Kohl, Karin: Besser zuhören lernen. Aufmerksamkeitstraining. Für 7-14Jährige. Düren: Agentur Karin Kohl 1996.

Kohl, Karin: Merktraining (Gedächtnisübungen für Schüler, 7-14 Jahre). Düren: Agentur Karin Kohl 1996.

Kowarik, Othmar: Akustisches Wahrnehmungstraining und Training der intermodalen Zuordnung. Wien: Schulbuchverlag Jugend und Volk 1998.

Kowarik, Othmar: Räumliches Wahrnehmungstraining und Konzentrationstraining. Wien: Schulbuchverlag Jugend & Volk 1998.

Kowarik, Othmar: Visuelles Wahrnehmungstraining und Konzentrationstraining. Wien: Schulbuchverlag Jugend und Volk 1998. Alle drei Kowarik-Hefte verbinden Wahrnehmungs- und Rechtschreibtraining.

Lauster, Ursula: Konzentrationsspiele, Aufsatzspiele, Logikspiele, Rechtschreibspiele, Rechenspiele, jeweils 1 und 2. Reutlingen: Ensslin und Laiblin.

LÜK–Legekasten und LÜK-Übungshefte, Braunschweig: Heinz Vogel.

Lesetraining 1 und 2, evtl. 3 – alle Trainingshefte zu empfehlen!

Übungen für Legastheniker 1 und 2.

Verschiedene Rechenhefte, nach Sachgebieten und Schulstufen geordnet.

(Rechtschreibhefte eher nicht verwenden – zu viele Gegensätze, Verwechslungsgefahr!)

Auch LÜK-Sachkundehefte und Verkehrserziehung sind für ältere Kinder als Lesetraining verwendbar.

Für Kinder, die mit Textrechnungen Probleme haben:

„Mathematische Planungen". (Erst 4. Klasse Volksschule!)

Müller, Heiner: Lesepuzzles und Lesedominos. 1./2. und 3./4. Schuljahr. Horneburg/Niederelbe: Persen 1989.

Röttgen, Gisela und Margit Müllenbruch: Ort und Richtung. Wahrnehmungstraining zur Orientierungsverbesserung für Sechs-bis Achtjährige. Mit Kopiervorlagen.. Dortmund: Borgmann 1997.

Sattler, Johanna B.: Übungen für Linkshänder. Schreiben und Hantieren mit links. Mit Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1997.

Sattler, Johanna B.: Übungsheft für Linkshänder. Donauwörth: Auer 1998.

Spectra-Verlag: Lesepyramiden.

Stuckert, Gerd: Minutenübungen. Sich konzentrieren macht Spaß. Folienvorlagen. Puchheim: pb 1996.

Für ältere Kinder und Jugendliche (Hauptschule, gymnasiale Unterstufe, evtl. auch noch Oberstufe):

Spiele:

Tangram, Halma, Schach (Raumlage).

Spiele mit Buchstaben/Wörtern: Scrabble, Boggle.

Emge, Trude: Rätselspiele Köpfchen – Köpfchen. Wien: Dachs 1985.

Emge, Trude: Wörter ritsch ratsch. Wien: Dachs 1987.

Müller-Stein, Helen: Lernspiele, die Spaß machen. München: Goldmann (Tb. 9529).

Portmann, R und Schneider, E: Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. München: Don Bosco 1988.

Trainingsprogramme:

Grissemann, Hans und Karl Schindler: Psycholinguistisches Lesetraining mit dem Personalcomputer für Legastheniker auf der Sekundarstufe. Bern: Huber 1991.

Kohl, Karin: Die Klavierbremse. 99 Schmunzeldiktate mit Übungsvorschlägen. Efal: Lendersdorfer Traumfabrik 1996.

Kohl, Karin: Der beißende Postkasten. 88 Schmunzeldiktate. Efal: Lendersdorfer Traumfabrik 1996.

Lauster, Ursula: Rechtschreibspiele, Logikspiele, Konzentrationsspiele 3. Reutlingen: Ensslin und Laiblin. (Achtung! Die Englischspiele sind für Legastheniker nicht geeignet!)

LÜK–Legekasten und LÜK-Hefte. Braunschweig: Heinz Vogel.
Übungen für Legastheniker 2 und 3.
Lesetraining 3, 4, 5.
Grundwortschatz 3.
„Mathematische Planungen" zur Erarbeitung von Textrechnungen.

Werneck, Ullman: Konzentrationstraining. Heyne-Verlag.

Wysocki, Raimund: Arbeitstransparente Lesetraining. Wien: ÖBV 1985
Von Wysocki ist auch ein Lesetrainingsprogramm (Autorenprogramm) für Computer erhältlich.

Zach, Franz und René Gromes: Durchstarten Englisch für die 5., 6., 7. und 8. Schulstufe. Linz: Veritas.

Computerprogramme

finden Sie in unserer Homepage: http://legasthenie.org/. Da es ständig Neuerscheinungen gibt, wird das Verzeichnis laufend aktualisiert.

Weiterbildung:

Informieren Sie sich über die **Workshops**, die der ÖBVL für LehrerInnen und BetreuerInnen anbietet entweder im Internet: http://legasthenie.org/ oder fordern Sie das Programm unter der Verbandsadresse kostenlos an.

B. Für Eltern

Wir haben für Sie eine Auswahl aus der Vielzahl von Büchern und Arbeitsmaterialien zusammengestellt.

Die Bücher bieten Ihnen einen Überblick über die Problematik „Legasthenie". Wenn Sie die Probleme Ihres Kindes verstehen, können Sie ihm besser helfen.

Vorsicht bei der Arbeit mit dem **Fördermaterial:**
Die Heftchen decken alle Rechtschreibprobleme ab. Sie sind jedoch **nicht** dazu geeignet, von der ersten bis zur letzten Seite „durchgenommen" zu werden. Ihr Kind macht nicht alle Fehler, es ist daher sinnlos, mit ihm alle Übungen durchzugehen. Wählen Sie nur die Übungen aus, die es wirklich braucht.

Wenn Sie die Möglichkeit dazu haben, sollten Sie sich von einem ausgebildeten Legasthenikerbetreuer beraten lassen.

Ganz besonders vorsichtig sollten Sie die **Reihenfolge der Übungen** auswählen: Sie dürfen nie Dinge, die man miteinander verwechseln könnte, gemeinsam oder knapp nacheinander üben.

Versuchen Sie nicht, Ihr Kind dazu zu bringen, den „Unterschied" zwischen ähnlichen Wörtern zu lernen!

Hat Ihr Kind zum Beispiel Probleme mit „b" und „p", so **müssen** Sie nach den Übungen zum Buchstaben „b" **EINE PAUSE von einigen Wochen** einlegen, in der Sie sich mit einem anderen Schwerpunkt beschäftigen, bevor Sie Übungen zu „p" durchführen.

Dasselbe gilt natürlich für „d" und „t", „g" und „k", „-l" und „-ll", „-t" und „-tt" usw., Wörter mit „-i" und „-ie bzw. -ieh", Wörter mit und ohne Dehnungs-h.

Wenn Sie „ihn" und „in", „ihm" und „im" gleichzeitig üben, kann ein rechtschreibschwaches Kind nur noch schlechter werden!

In ganz besonderem Maß gilt das auch für „s" und „ss/ß"!

Lassen Sie zwischen den Wörtern mit „s" und denen mit „ss/ß" mindestens zwei bis drei Wochen vergehen!

Ein wichtiger technischer Hinweis: Machen Sie Ihr Kind nicht auf Fehler aufmerksam, streichen Sie Fehler auch nicht an, sondern radieren Sie sie aus und zeigen Sie Ihrem Kind das **richtig** geschriebene Wort! **Loben** Sie es für **jedes richtige Wort**, statt es für falsche zu tadeln!

Noch ein Wort zur Übungsdauer: Üben Sie täglich, aber nur kurz. **Eine Viertelstunde** pro Tag ist genug. Ihr Kind kann sich nicht länger konzentrieren!

Schenken Sie Ihrem Kind viel Zuwendung, die nicht über das Üben vermittelt wird, sonst besteht das Leben Ihres Kindes – und Ihr eigenes – bald nur noch aus Schule!

Zum Abschluss: Glauben Sie an Ihr Kind, und haben Sie **GEDULD** !

Empfehlenswerte Bücher (Auswahl):

Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. München: dtv 1993.

Dieter und Helga Breuninger: Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinheim: Beltz 1996.

Delacato, Carl H.: Ein neuer Start für Kinder mit Lesestörungen. Eine Anleitung für die Eltern. Freiburg: Hyperion 1973.

Dennison, P. und G.: Das Handbuch der EDU-Kinestetik für Eltern, Lehrer und Kinder jeden Alters. Freiburg: Verlag für Kinesiologie 1997.

Dummer-Smoch, Lisa: Mit Phantasie und Fehlerpflaster. München-Basel: Reinhardt 1989.

Ehmann, Hermann: Ist mein Kind Legastheniker? Ein Ratgeber zur Lese- und Rechtschreibschwäche. München: Beck 1995.

Ehrat, F. und Felix Mattmüller-Frick: POS-Kinder in Schule und Familie. Eltern, Lehrer, Ärzte und Therapeuten berichten über ihre Erfahrungen. Bern u. Stuttgart 1991.

Endres und Althoff: Das Anti-Pauk-Buch. Lerntricks für Schüler. Weinheim: Beltz 1997.

Endres, Wolfgang: So macht Lernen Spaß. Lernhilfen von Beltz. Weinheim und Basel 1997.

Firnhaber, Mechthild: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen.Wie Eltern und Lehrer helfen können. Fischer 1996.

Grüttner, Tilo: Helfen bei Legasthenie. Verstehen und üben. Reinbek: Rowohlt 1996.

Hartmann, Jutta: Zappelphilipp, Störenfried. Hyperaktive Kinder und ihre Therapie. München: Beck'sche Reihe 333, 1997.

Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Bern: Zytglogge 1994.

Kinn, Bettina: Legasthenie. Schwächen erkennen – Talente fördern – Selbstbewusstsein stärken. Humboldt 1998.

Lohmann, Beate: Müssen Legastheniker Schulversager sein? Reihe „Kinder sind Kinder" 6. München: Reinhardt 1997.

Naegele, Ingrid M.: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, Vorbeugen- Verstehen- Helfen. Weinheim – Basel: Beltz 1995.

Paul, Diane: Das Linkshänderbuch. München: Knaur 1994.

Sattler, Johanna B.: Der umgeschulte Linkshänder oder Der Knoten im Gehirn. Donauwörth: Auer 1995.

Schenk-Danzinger, Lotte: Legasthenie. zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. 2., neu bearb. Auflage München: Reinhardt 1991.

Soremba, Edith-Maria: Legasthenie muß kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen. herderspektrum 1995.

Spitzer-Nunner: Augentraining. Düsseldorf: Econ 1996.

Fördermaterial:

Beachten Sie bitte, dass die angegebenen Altersgrenzen sich am Klassendurchschnitt orientieren. Ein Kind mit Problemen hat jedoch meist einiges aus der vorigen Stufe aufzuholen. Steigen Sie also lieber eine Stufe tiefer ein, damit Ihr Kind Erfolgserlebnisse haben kann!

So greifen Sie für ein leseschwaches Kind der 3. Klasse Volksschule zum Lesetraining für die 2. Klasse (= Schulstufe). Für ein Kind mit etwa 10 Jahren, das große Rechtschreibprobleme hat, sind die Rechtschreibprogramme, auf denen „Ab der 3. Schulstufe" steht, geeignet, auch wenn es in die 4. Klasse oder in die 1. Klasse Hauptschule/Gymnasium geht.

Und denken Sie daran: Übungen so zusammenstellen, dass nichts verwechselt wird!

Für das Volksschulalter:

Spiele zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit :

Memory, Logomino, Kartenspiele (z.B. UNO), Vario, Mikado, Domino.

Buchstabenspiele: Buchstabensuppe, TYP-DOM.

Spiele zur Schulung von Teilleistungen:

Hofmann, Juna, König, Krotky, Simkovsky: Spiel mit uns! (Spielekartei). Wien: Jugend und Volk 1998.

Spezielle Trainingsprogramme:

Bartl, Almuth: Fröhliche Schreibspiele (für die 1. Klasse, für die 2. Klasse) und Viele fröhliche Schreibspiele. Nürnberg: Tessloff 1997.

Bauer, Pöschko, Umgeher, Wingert: Mathematik für Regentage. Hefte 1-4. Wien: Jugend und Volk.

Jagersberger, Gerlinde: Auch DU kannst es! Lern- und Übungsprogramm für Kinder mit Teilleistungsschwächen. (Bis ungefähr 10 Jahre). Bohmann 1997.

Kowarik, Othmar: Akustisches Wahrnehmungstraining und Training der intermodalen Zuordnung. Wien Schulbuchverlag Jugend und Volk 1998.

Kowarik, Othmar: Räumliches Wahrnehmungstraining und Konzentrationsraining. Wien: Jugend und Volk 1998.

Kowarik, Othmar: Visuelles Wahrnehmungstraining und Konzentrationstraining. Wien: Jugend und Volk 1998.

Lauster, Ursula: Konzentrationsspiele, Aufsatzspiele, Logikspiele, Rechtschreibspiele, Rechenspiele, jeweils 1 und 2 für die Volksschule.

LÜK–Legekasten und LÜK-Übungshefte, Braunschweig: Heinz Vogel.

Lesetraining 1 und 2, eventuell 3 – alle Lesetrainingshefte zu empfehlen!

Übungen für Legastheniker 1 und 2.

Verschiedene Rechenhefte, nach Sachgebieten und Schulstufen geordnet.

(Rechtschreibhefte eher nicht verwenden – zu viele Gegensätze, Verwechslungsgefahr!)

Auch LÜK-Sachkundehefte und Verkehrserziehung sind für ältere Kinder als Lesetraining verwendbar.

Für Kinder, die mit Textrechnungen Probleme haben: „Mathematische Planungen". (Erst 4. Klasse Volksschule!)

Sattler, Johanna B.: Übungsheft für Linkshänder. Donauwörth: Auer 1998.

Woizeschke, Georg: Förderprogramm Rechnen. 1 (bis 3. Stufe), 2 (4. und 5. Schuljahr). Reutlingen: Ensslin und Laiblin 1981.

Für ältere Kinder und Jugendliche (Hauptschule, gymnasiale Unterstufe):

Spiele:

Tangram, Halma, Schach (Raumlage).

Spiele mit Buchstaben/Wörtern: Scrabble, Boggle.

Portmann, R und Schneider, E: Spielen mit Buchstaben, Wörtern, Texten. München: Don Bosco 1988.

Trainingsprogramme:

Lauster, Ursula: Rechtschreibspiele, Logikspiele, Konzentrationsspiele 3.

(Achtung! Die Englischspiele sind für Legastheniker nicht geeignet!)

LÜK – Legekasten und LÜK-Hefte:

Übungen für Legastheniker 2 und 3.

Lesetraining 3, 4, 5.

Grundwortschatz 3.

„Mathematische Planungen" zur Erarbeitung von Textrechnungen.

Von den Rechtschreibheften ist NUR das zur Groß-Kleinschreibung uneingeschränkt zu empfehlen.

Sattler, Johanna B.: Übungsheft für Linkshänder. Donauwörth: Auer 1998.

Sedlak, Franz und Maria, Speierl, Herta und Widhalm, S.: Fördern macht Freude. 2. Teil: 11-15-jährige. Wien: ÖBV.

Tamm, Helmut: Lies mit uns, schreib mit uns.

Rechtschreibförderung 5./6. Schuljahr. Weinheim: Beltz.

Zach, Franz und René Gromes: Durchstarten Englisch für die 5., 6., 7. und 8. Schulstufe. Linz: Veritas.

Computerprogramme:

Da es ständig Neuerscheinungen gibt, finden Sie eine laufend aktualisierte Liste auf unserer Homepage http://legasthenie.org/ im Internet.

Weiterbildung:

Informieren Sie sich über die **Workshops**, die der ÖBVL für Eltern anbietet entweder im Internet oder fordern Sie das Programm unter der Verbandsadresse kostenlos an.

Betreuung:

Der ÖBVL führt eine BetreuerInnenliste. Sollten Sie Betreuung für Ihr Kind/Jugendlichen benötigen, wenden Sie sich an die Telefonberatung: 911 32 77.

BUCHBESPRECHUNGEN

Sassenroth, Martin:

Schriftspracherwerb; Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung; Bern-Stuttgart-Wien 1998.

Sassenroth legt in diesem Buch ein Modell vor, das das Erlernen der Schriftsprache als Stufenprozess sieht. Dieser Prozess ist wiederum eng mit der Sprachentwicklung des Kindes verknüpft. Da das Kind notwendigerweise verschiedene Stufen durchläuft, ist auch die Annäherung an Rechtschreibnormen nur stufenweise möglich. „Fehler" sind keine Verstöße, sondern Indikatoren dafür, auf welcher Stufe sich der Schüler befindet. Das Durchlaufen der verschiedenen Abschnitte geschieht mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, Störungen im Schriftspracherwerb führen zu Verzögerungen in der Entwicklung. Der Autor wendet sich explizit gegen die klassischen Legastheniekonzepte; vor allem kritisiert er – menschlich sehr sympathisch – dass das Diskrepanzmodell, das die Diagnose „Legasthenie" von einem bestimmten Intelligenzniveau abhängig macht, weniger begabte Kinder von der Förderung praktisch ausschließt (S. 15).

Legasthene Kinder sieht er nicht als „anders", sondern als in ihrem Schriftspracherwerb lediglich verzögert. Daher sollten sie nicht stigmatisiert und ausgesondert, sondern im Klassenverband (wohl aber mit eigener BetreuerIn) gefördert werden. Besondere Bedeutung misst er den vorschulischen metalinguistischen Erfahrungen der Kinder bei, was auch für die Förderung wichtig erscheint.

(Maria Götzinger-Hiebner)

Möckel, Andreas:

Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem; Bad Heilbrunn 1997.

Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwäche ist oft dadurch gekennzeichnet, dass die Betroffenen in bester Absicht auf einen Irrweg geleitet werden, nämlich den der lautgetreuen Schreibung. Wer

lautgetreu schreibt, schreibt falsch. Möckel zeigt gerade diesen Irrweg auf. Er geht ab von der Fiktion einer konstanten Laut-Buchstaben-Beziehung und macht bewusst, dass für einzelne Laute verschiedene Buchstaben in Frage kommen. „Kinder müssen mit dieser verwirrenden Tatsache umgehen können. Grapheme entsprechen Phonemen, aber zunächst einmal leider nur ‚irgendwie'. Sie müssen wissen, daß ein Graphem nicht immer mit den gleichen Lautzeichen dargestellt wird, sondern daß zu einem Graphem eine Gruppe von graphischen Zeichen gehören kann. Kinder können sich bei der Orthographie nicht auf das Hören verlassen." (S. 60). Der Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird einer genauen Analyse unterzogen, die einzelnen Schritte minutiös beschrieben. Damit werden die Fallen, die der konventionelle Lese-Schreibunterricht enthält, auch für jene, die keine Sprachwissenschaftler sind, sichtbar und verständlich. Auf diesen Grundlagen aufbauend, enthält das Buch eine Vielzahl von Übungen zum Lesen und Schreiben und praktische Hinweise zum Förderunterricht.

Probleme bereitet mir lediglich die Gewichtung des Schreibens, das Möckel als Voraussetzung für das Lesen sieht, wie er mehrfach explizit feststellt (Ss. 111 ff). Denn wie die Erfahrung zeigt, führt diese Haltung im Unterricht oft dazu, das Lesen insgesamt zu vernachlässigen. Doch der Autor stellt das Lesenlernen ausführlich dar. Auch zusätzliche Hilfen wie Phonomimik und das Arbeiten mit Artikulations- und Schlüsselbildern werden behandelt. Ein kurzes Glossar erklärt die wichtigsten Fachausdrücke.

(Maria Götzinger-Hiebner)

Warnke, Andreas:

Legasthenie und Hirnfunktion. Neuropsychologische Befunde zur visuellen Informationsverarbeitung. Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart-Toronto, 1. Aufl. 1990

In dieser Studie wird untersucht, inwieweit Legastheniker sich von Nichtlegasthenikern im Verarbeiten visueller Informationen unterscheiden. Legasthenie wird vom Autor nach dem sogenannten Multiaxialen Klassifikationsschema (MAS) als „umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche" definiert. Darunter werden Störungen verstanden, „deren Hauptmerkmal eine ausgeprägte Beeinträchtigung der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit ist, die nicht durch eine allgemeine intellektuelle Behinderung oder inadäquate Betreuung erklärt werden kann" (S.28). Weitere Ausschlußkriterien sind Lese- Rechtschreibschwäche als Folge von neurologischen Erkrankungen wie Alexie, Agraphie, Cerebralparese; ferner Seh- und Hörbehinderungen (S.7). In der Folge verwendet der Autor nur mehr die Bezeichnung „umschriebene Rechtschreibschwäche" (S.23).

Verglichen werden 30 Knaben im Altersdurchschnitt von 10;53, welche den vorhin genannten Auslesekriterien entsprachen, mit 30 unauffälligen Schülern, wobei das Auffinden auch der Knaben der Kontrollgruppe nicht leicht war (nachdem sie ebenfalls strengen Auslesekriterien unterworfen waren).

Die Untersuchung lief drei Jahre hindurch in der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Philipps-Universität in Marburg. Die Mithilfe hervorragender medizinischer, klinisch-psychologischer, technischer etc. Fachleute, das Einverständnis von Schulbehörden, Lehrern und Eltern, die Mitarbeit der Kinder und die hochspezialisierten technischen und elektronischen Einrichtungen an der Klinik ermöglichten die Durchführung und schließlich den Erfolg der Untersuchung.

Dem Autor geht es um den Nachweis, daß Kinder mit umschriebener Rechtschreibschwäche im Vergleich zu normal schreibenden Kindern größere Schwierigkeiten haben in der Verarbeitung visuell vorgegebener Reizketten verbalen und nichtverbalen Charakters, und daß diese Unterlegenheit auch im Hirnstrombild nachweisbar ist. Dazu stellt er acht Hypothesen auf, welche er in verschiedenen Tests auf ihre Richtigkeit hin überprüft. In fünf davon geht es um neuropsychologische Parameter (Verarbeitungstempo, Qualität und Leistung der Verarbeitung, um Strategie, Kapazität und Konstanz der Verarbeitungsleistung), in zwei um elektrophysiologische Parameter (Niveau, Topographie zentraler Aktivierung, Verlauf musterevozierter Potentiale) und in einer Hypothese um die Differenzierung zweier Subgruppen innerhalb der legasthenen Population (und

zwar um Handlungs-IQ – Verbal-IQ versus Handlungs-IQ – Verbal-IQ nach dem Wechsler Intelligenztest für Kinder) (S.89-90).

Nur beim Bilderkennen waren die Leistungen der Kinder mit umschriebener Rechtschreibschwäche etwa gleich der der normalschreibenden Kinder. In allen anderen Dimensionen waren jene unterlegen, und zwar umso deutlicher, je mehr die Testaufgaben Wortcharakter annahmen..

Die Studie wird als „Bestandsaufnahme praxisrelevanter Legasthenieforschung" und als „methodische Anregung und Modellvorstellung zur Ätiologie" charakterisiert. Zweifellos gehört diese Schrift zum besten, was bisher zur gewählten Fragestellung publiziert wurde, das heißt: Pflichtlektüre für Leute, die über Legasthenie reden, die forschen, lehren, behandeln. Unmittelbare Konsequenzen sind an keiner Stelle direkt angesprochen; sie enthält also keine „Rezepte" " für die Therapie. Was aber nicht heißt, daß der erfahrene Praktiker daraus keinen Nutzen für die tägliche Arbeit ziehen kann; sie zwingt zum Nachdenken, zum Überprüfen des eigenen Tuns und damit letzlich auch zum Entwerfen neuer Zugangsweisen zur Praxis.

Abschließend noch etwas über die Anlage des Buches: In der ersten Hälfte etwa findet der Leser – nach einem kurzen Überblick über die historische Entwicklung des Schreibens und des Lesens – die Auseinandersetzung des Autors mit der Literatur zur Fragestellung der Studie. Die zweite Hälfte enthält die Arbeit des Autors zur Thematik (Fragestellung und Hypothesen, Untersuchungsmethode, Ergebnisse, Diskussion). Ein umfangreiches, sorgfältig dokumentiertes Literaturverzeichnis mit ca.335 Titeln (davon 110 englischsprachigen) und ein Stichwortverzeichnis erhöhen den Wert des Buches.

(Walter Elstner)

ADRESSEN

Zur genauen Abklärung verschiedener Syndrome und zu eventuell notwendigen Betreuungen können bei nachfolgenden Adressen genauere Informationen eingeholt werden:

Arbeitsgruppe für sensorische Integration in Österreich
1235 Wien, postlagernd. Tel.: 869 65 89

Arbeitskreis der MotopädagogInnen Österreichs. Tel.: 47 88 628

Verband der diplomierten ErgotherapeutInnen, 1150 Wien, Sperrgasse 8 – 10, Tel.: 895 54 76

Verband der Dipl.LogopädInnen für Wien, NÖ u. Bgld. 1150 Wien, Sperrgasse 8 – 10. Tel. 892 93 80

Verband der diplomierten Orthoptistinnen und Orthoptisten Österreichs, 1140 Wien, Leyserstraße 15/19. Tel.: 911 81 28

Wiener Sprachheilschule – Zentrum für Sprachheilpädagogik, 1030 Wien, Landstraße Hauptstraße 146, Tel.: 718 52 13

Schulpsychologie-Bildungsberatung in den einzelnen Bundesländern: siehe Seite 156

AutorInnen

Eva S. Adler, Univ.-Lekt., Schulpsychologin, Klinische Psychologin und Psychotherapeutin, Supervisorin, Gruppentrainerin, Lehrbeauftragte. Im Bereich der praktischen Legasthenikerbetreuung seit 1984 und als Ausbildnerin für Legasthenikerbetreuer seit 1986 tätig.
Stiftgasse 21/22, 1070 Wien.

Grete Anzengruber, AHS-Lehrerin (Deutsch, Geschichte), Dipl. Legasthenikerbetreuerin.
Bennogasse 13, 1080 Wien.

Maria Götzinger-Hiebner, Mag. Lehramt für AHS-Deutsch, Englisch. Unterricht an einer AHS. Jetzt freiberuflich tätig als Lebens- und Sozialberaterin. Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwäche. In der Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung tätig. Obfrau und Mitglied des Ausbildungsteams des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie. Autorin.
Schlosshoferstraße 50/1, 1210 Wien.

Gerda Gräven, Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin an einer Familienbratungsstelle und in freier Praxis. Sie ist seit 1993 in der Betreuung von Legasthenikern tätig. Seit 1998 leitet sie das LRS-Institut für Kinder und Jugendliche mit Legasthenie und Lernschwierigkeiten
Lorbeergasse 12/1, 1030 Wien.

Michael Gräven, Ambulanter Sprachheilpädagoge an der Wiener Sprachheilschule, Psychotherapeut und Psychologe in freier Praxis. Seit 1993 in der Betreuung von Legasthenikern tätig, seit 1998 am LRS-Institut für Kinder und Jugendliche mit Legasthenie und Lernschwierigkeiten
Lorbeergasse 12/1, 1030 Wien.

Martina Hochenauer, Sonderschul-, Sprachheil-, Informatik- und Betreuungslehrerin. Dipl. Legasthenikerbeutreuerin. Derzeit: Integrationslehrerin in einer reformpädagogischen Schule des Schulverbundes Nord-Ost.
Hopfengasse 7, 1210 Wien.

Eva-Ruth Islinger, Hauptschullehrerin für Deutsch, Biologie und Darstellendes Spiel an einer Hauptschule in Wien.

Ingrid Jaksch, Hausfrau, Mutter eines legasthenen Kindes. Gemeinsam mit dem ÖBVL Initiatorin einer Selbsthilfegruppe für Eltern legasthener Kinder.
Gentzgasse 146, 1180 Wien, Tel. 470 79 70.

Karin Jaresch-Lehner, Klinische Psychologin, Gesundheitspsychologin, Psychotherapeutin. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK. Tel. 53 120/2580

Michael Kalmar, Mitglied der Wiener Sprachheilschule, Besuchsschullehrer, lehrerInnenbildner, Lehrtrainer des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie und Fach- und Schulbuchautor.
Penzingerstr. 66, 1140 Wien.

Magda Klein-Strasser, Seit 1976 im Pflichtschulbereich des SSR für Wien tätig. Derzeit: Beratungslehrerin/Sonderschule. Heilpädagogin, Erwachsenenbildnerin, Supervisorin (ÖVS), Vorstandsmitglied und Lehrtrainerin des Österreichischen Bundesverbandes für Österreich.
Rosentalgasse 13, 1140 Wien.

Irene Krieger, AHS-Lehrerin (Deutsch, Psychologie/Philosophie), Tätigkeit in der Lehrerfortbildung , Leiterin der ARGE Legastheniker/innenbetreuung im AHS-Bereich Wien.
Weldengasse 8/12, 1100 Wien.

Karin Landerl, Univ. Ass.an der Universität Salzburg. KlinischePsychologin, Gesundheitspsychologin. Seit 1988 im Forschungsschwerpunkt Leseerwerb und Legasthenie (Leitung: Univ. Prof. Dr. Heinz Wimmer) am Institut für Psychologie der Universität Salzburg tätig. Förderprogramme für legasthene Kinder.
Institut f. Psychologie, Universität Salzburg, Hellbrunnerstr. 34, 5020 Salzburg

Gertraut Schulz, BHS-Lehrerin, Legasthenikerbetreuerin, Suggestopädin, Lehrerfortbildung seit 1985. Mitglied des Österreichischen Bundesverband Legasthenie.
MaxReinhardtgasse 10, 1140 Wien.

Heinz Zangerle, Klinischer und Gesundheitspsychologe, Psychotherapeut in freier Praxis in Innsbruck, Lehrbeauftragter für Legasthenie an der Päd. Akademie in Innsbruck, Vorsitzender des Landesverbandes Legasthenie Tirol.
Anichstr. 29, 6020 Innsbruck.