



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Deutschunterricht
der Sekundarstufe I

verfasst von

Mag. Gregor Profanter

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie
und Philosophie

Betreut von:

Mag. Dr. Stefan Krammer, Privatdoz.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie: Terminologische Differenzierung.....	4
2.1. Terminologische Definition.....	5
2.2. Symptomatik.....	8
2.2.1. Komorbiditäten.....	11
2.2.2. Diagnoseinstrumentarium.....	13
2.2.3. Behandlung und Förderung.....	16
2.3. Ursachen.....	19
3. (Gestörter) Schriftspracherwerb im schulischen Kontext.....	22
3.1. Modelle des Schriftspracherwerbs.....	23
3.1.1. Phasenmodell des Schriftspracherwerbs.....	24
3.1.2. Zwei-Wege-Modell Coltheart (2005).....	25
3.1.3. Rechtschreibmodell Simon & Simon (1973).....	26
3.2. Phonologische Bewusstheit und Phonem-Graphem-Korrespondenz.....	27
3.3. Didaktogene Legasthenie: Didaktische Fallen im Deutschunterricht.....	30
3.4. Fehleranalyse (und Diktate).....	34
4. LRS im Deutschunterricht der Sekundarstufe I.....	37
4.1. Umgang mit lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen in der Sekundarstufe I.....	38
4.2. Warum in der Sekundarstufe SchülerInnen mit (unerkannter) LRS sitzen.....	39
4.3. Motivationale Aspekte bei Lernschwierigkeiten.....	41
4.3.1. Motivation und Leistungsbeurteilung.....	41
4.3.2. Grundlagen der Motivationsförderung im Unterricht.....	43
4.4. Leseförderung.....	45
4.5. Förderung der Orthographie.....	49
5. Theorie der praktischen Untersuchung.....	54
5.1. QIA – Strukturierende Inhaltsanalyse.....	55
5.2. Aufbau und Auswertung des Leitfadeninterviews.....	57
5.3. Kodierregeln – Kategorien.....	59
5.3.1. Kategorie: Verantwortung.....	60
5.3.2. Kategorie: Theorie der LRS - Didaktische Fallen.....	60
5.3.3. Kategorie: Innere Differenzierung.....	61

6. Ergebnisse der Untersuchung.....	61
6.1. Verantwortung.....	61
6.1.1. Eigeninitiative.....	61
6.1.2. Elternarbeit.....	63
6.1.3. Erleben von Selbstwirksamkeit.....	64
6.1.4. Notengebung.....	66
6.2. Theorie und Konzepte der LRS.....	68
6.2.1. Sozialisation.....	69
6.2.2. Vorläuferfähigkeiten und Vorbildung aus den Volksschulen.....	70
6.2.3. Didaktogene Legasthenie.....	72
6.3. Innere Differenzierung.....	75
6.3.1. Motivation.....	75
6.3.2. Leistungsstandfeststellung.....	77
6.3.3. Wortschatzarbeit.....	79
6.3.4. Grammatikunterricht.....	81
7. Resümee.....	83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungsmodell zu Entstehung und Verlauf von LRS (nach Klicpera et al. 2013).....	22
Abbildung 2: Die Oldenburger Fehleranalyse nach Thomé/Thomé (2004).....	36
Abbildung 3: Das Haus der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst (2012).....	51

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
CIT	Critical Incident Technique
IP	InterviewpartnerIn
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten
LSR	Landesschulrat
PAL	Peer Assisted Learning
PGK	Phonem-Graphem-Korrespondenz
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse

1. Einleitung

Jeder und jede DeutschlehrerIn wird in seiner oder ihrer Laufbahn einmal mit Legasthenie (in der weiteren Form auch Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten genannt) konfrontiert, da es sich dabei um eine Störung des Erwerbs der Schriftsprache handelt, welche aber im Deutschunterricht von besonderer Bedeutung ist. In der LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe wird dies kaum berücksichtigt und es kann erst später eine optionale Ausbildung zum oder zur LegasthietrainerIn erfolgen. Hierbei gibt es jedoch keine einheitliche Regelung, sodass es je nach Institution zwischen 6 Monaten und 3 Jahren dauern kann bis man zertifiziert wird. Es sei dahingestellt, ob für den Deutschunterricht, auf den sich der Fokus dieser Arbeit richtet, eine solch fundierte Zusatzausbildung unbedingt vonnöten ist, wenngleich sie nicht schaden kann.

Mit Sicherheit ist jedoch unabdinglich, dass man sich als (zukünftiger oder zukünftige) DeutschlehrerIn einmal mit der Materie beschäftigt. Einerseits gehen Schätzungen davon aus, dass ca. 5-7% (Hasselhorn & Schuchardt 2006, 209f.) der SchülerInnen mit einer Störung des Schriftspracherwerbs zu kämpfen haben. Andererseits sollte man allein aus beruflichem Interesse versuchen, über möglichst viele Aspekte seines Fachs, in diesem Fall Störfaktoren, Bescheid zu wissen. Legasthenie mit all ihren Begleiterscheinungen ist ein integraler Bestandteil des schulischen Unterrichts und betrifft alle LehrerInnen. Eine der zentralen Annahmen dieser Arbeit ist daher, dass der Deutschunterricht einige ungenutzte Möglichkeiten und Ressourcen bietet, um diesem Problem zu begegnen. Obwohl das Material kaum zu überblicken ist, das zum Thema Legasthenie veröffentlicht wird, findet sich im Kontext der Sekundarstufe I kaum Literatur dazu. Die Forschungsfrage, die sich dadurch eröffnet und hier im Zentrum steht, lautet daher: Wie können die Fördermethoden der Legasthenie in den Deutschunterricht der Sekundarstufe I integriert werden?

Zu diesem Zweck wird im ersten Teil eine theoretische Einbettung vollzogen, die die Grundlagen der Erscheinung der Legasthenie im Deutschunterricht aufzeigt und die notwendigen Fakten aus der Psychologie und der Medizin dazu bereitstellt. Der zweite Teil überprüft anhand einer empirischen Untersuchung die im theoretischen Teil erarbeiteten didaktisch-methodischen Thesen auf ihre Praktikabilität hin.

Am Beginn hat jedenfalls eine Grenzbegehung zu stehen, um das Feld der Terminologie sichtbar zu machen, da die Forschung rund um das hier untersuchte Phänomen in der Verwendung ihres Vokabulars oft sehr divergiert. Außerdem muss geklärt werden, wie die Symptomatik dieser Lernstörung aussieht und welche Begleiterscheinungen sich ausmachen lassen. Dieser Punkt scheint eminent wichtig zu sein, weil die Legasthenie oft unerkannt bleibt und erst in der Sekundarstufe I

diagnostiziert und entsprechend gefördert wird. Sasse (2009) bietet mit der Drei-Gruppen-Theorie fürs Erste einen guten Überblick.

Nach einer Beschreibung der Symptomatik und der terminologischen Präzisierung werden die in der Forschung diskutierten Ursachen vorgestellt (Kapitel 2), wo es drei Faktoren zu geben scheint, nämlich neurobiologische, genetische und kognitive Faktoren: Letztere lassen sich schon mit dem Begriff der Teilleistungsstörungen beschreiben. Dieser Begriff wird verwendet, wenn Kinder Probleme mit der Umsetzung von optischen, räumlichen oder akustischen Eindrücken im Zusammenhang mit ihren Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben (Neubauer 2003, 11).

In Kapitel 3 werden die Grundlagen des Schriftspracherwerbs, die den Startpunkt des für DeutschlehrerInnen unabkömmlichen Basiswissens darstellen, überwiegend anhand der bereits angesprochenen Phasenmodelle dargestellt und auf ihre didaktische Aktualität hin überprüft. Hier muss mit Abstrichen auch schon die Symptomatik samt ihren Begleiterscheinungen miteinbezogen werden. Die basalen Fähigkeiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz und der phonologischen Bewusstheit stellen die Ausgangspunkte dar, von denen die schriftsprachliche Entwicklung ihren Lauf nimmt. Aus diesem Grund sollte ihnen ebenfalls kurz Beachtung geschenkt werden.

Die phonologische Bewusstheit kann als Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs bezeichnet werden (Schröder-Lenzen 2013, 86ff.). Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, Wörter nach ihren Silben segmentieren und Reime erkennen zu können. Weil es hier aber um eine individuelle Entwicklung geht, bei der neben den persönlichen (motorischen, visuellen und auditiven) Fähigkeiten auch auf das soziale Umfeld und die Förderung, die ein Kind erfährt, ankommt, können die einzelnen Schritte nicht als von einander unabhängig betrachtet werden. Wenn bei Schuleintritt etwa die Hälfte aller Kinder schon diese Fähigkeit besitzt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 37), heißt das noch nicht, dass sich die phonologische Bewusstheit im Laufe der Schriftspracherwerbs nicht weiterentwickelt, es besteht also ein bidirektionaler Einfluss. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll die phonologische Bewusstheit als Ausgangspunkt herangezogen werden, wenn von den Entwicklungsmodellen der Schriftsprache gesprochen wird. Da der didaktische Schwerpunkt hier auf der Sekundarstufe I liegt, können die jeweiligen Entwicklungsschritte immer nur so weit ausgeführt werden, wie es für ein ganzheitliches Verständnis des Erscheinungsbildes der Legasthenie notwendig ist. Andernfalls würde der Rahmen gesprengt und die fachliche Kompetenz wäre nicht gegeben, da es sich dabei vorwiegend um psychologische und/oder psycho-linguistische Untersuchungen handelt. Daher wird stets versucht, zu eruieren, auf welchem Stand sich die SchülerInnen im fünften und sechsten Schuljahr befinden.

Den erkenntniserweiternden Kern der Arbeit stellt Kapitel 4 dar, in welchem die schulischen Dimensionen der Legasthenie im Deutschunterricht vorgestellt werden sollen. Eine Trennung von

den Grundlagen des ungestörten Schriftspracherwerbs und dem schulischen Erscheinungsbild der Legasthenie in eigene Kapitel scheint aufgrund derselben Praxis in der Forschungsliteratur legitimiert. Darüber hinaus sollen im fünften Kapitel auch eigene Ansätze und Thesen präsentiert werden. Unter schulischen Dimensionen werden hier die folgenden Punkte verstanden:

- Die Kluft zwischen der Theorie von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (Legasthenie) und ihrer praktischen Umsetzung im Unterricht
- Merkmale von LRS speziell in der Sekundarstufe I
- (Integrative) Fördermöglichkeiten für den Unterricht

Kapitel 5 stellt die Methoden der empirischen Untersuchung vor. Diese besteht aus zwei Schritten, erstens der Durchführung von Leitfadeninterviews mit DeutschlehrerInnen und zweitens der Auswertung dieser Interviews unter Rücksichtnahme auf zuvor definierte Kategorien. Dazu wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Um diese korrekt durchführen zu können, werden vorab Kategorien erstellt, an denen sich wiederum der Leitfaden für die Interviews orientiert. Damit wird gewährleistet, dass der Vorgang der Befragung möglichst einheitlich verläuft und verwertbare Aussagen gewonnen werden, die sich ohne größere Probleme den Kategorien zuordnen lassen, was im letzten Kapitel geschieht.

In Kapitel 6 schließlich kulminiert die Suche nach der Vereinbarkeit von Theorie und Praxis in der qualitativen Auswertung des generierten Materials. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse kommt es dann zu Rücküberprüfung der vor allem in Kapitel 5 erwähnten Dimensionen von Legasthenie im Deutschunterricht, welche im Idealfall zu einer Bestätigung und praktischen Anwendbarkeit von Methoden für die unterrichtliche Praxis führt.

Im Fazit werden die erhobenen Aussagen noch einmal vereinheitlicht dargestellt, woraus sich Richtlinien für das Verhalten von DeutschlehrerInnen ableiten lassen, wenn sie lese-rechtschreibschwache SchülerInnen zu betreuen haben.

Es muss bedacht werden, dass nicht jeder oder jede lese-rechtschreibschwache SchülerIn Zugang zu einer langjährigen privaten Förderung hat, die er oder sie im Idealfall erfährt. Schulische Förderkurse sind ein kleiner Anfang und nicht jede Deutschstunde kann im Zeichen der Legasthenie stehen. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, zu eruieren, wie sich leistungs- und motivationsfördernde Elemente in den Unterricht einbauen lassen, die sowohl für lese-rechtschreibschwache SchülerInnen als auch ihre KlassenkameradInnen geeignet sind. Daher sei noch einmal auf den am Beginn vorgestellten Gedanken hingewiesen, wonach besonders DeutschlehrerInnen auf den Plan gerufen sind, wenn es sich um Störungen beim Erwerb der

Schriftsprache handelt. Sie können dies natürlich nicht alleine bewerkstelligen, haben aber zweifelsfrei eine Schlüsselposition inne, die es zur Pflicht machen könnte, über mögliche Störungsbilder bei SchülerInnen, deren Ursachen und den Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) informiert zu sein.

2. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie: Terminologische Differenzierung

Das Begriffsfeld rund um das Thema LRS/Legasthenie ist alles andere als einheitlich. Im Fachjargon tauchen viele verschiedene Begriffe auf. Daher soll an dieser Stelle zuerst einmal versucht werden, diese Verwirrungen aufzulösen. Darüber hinaus muss die soziale Komponente der LRS bedacht werden. Zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft besteht ein Zusammenhang (Iben/Katzenbach 2010, 11), der sich auf die Entwicklung der Schriftsprache auswirkt. Dabei handelt es sich in erster Linie um Kinder aus sozial schwachen Familien, die oftmals einen Migrationshintergrund aufweisen. Nachdem die frühen Jahre des Spracherwerbs besonders prägend sind, ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder Probleme beim Lesen und Schreiben haben, deren Eltern selbst nur mittelmäßig Deutsch können, was aber nicht an mangelnder Intelligenz oder anderen gerne herangezogenen Vorurteilen liegt. Ob hierbei von einer Legasthenie zu sprechen ist, wird im Verlauf dieses Kapitels zu klären sein.

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass es in den ersten beiden Schuljahren zu einer Selektion kommt, die den weiteren Bildungsweg maßgeblich mitprägt. Aus evidenten Gründen ist es unerlässlich, dass Kinder deswegen schon lange vor dem Schuleintritt mit dem Lesen in Berührung kommen, um eine solide Basis für den Schriftspracherwerb zu erhalten (Iben/Katzenbach 2010, 12; Schulte-Körne 2008, 167ff.). Der Frühförderung kann an dieser Stelle nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden, da es sich bei den Erscheinungsformen der Legasthenie in der Sekundarstufe I bereits um ein qualifizierteres Problem handelt, dem schon mit gezielten Fördermethoden und didaktischen Mitteln beizukommen ist. Qualifiziert ist aber nicht im Sinne von „wichtiger“ zu verstehen sondern als „weit fortgeschritten“, oftmals aufgrund unterlassener Frühförderung.

In diesem Zusammenhang trifft man auf ein Dickicht von Begriffen, die oftmals synonym verwendet werden, es aber nicht immer sind: Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung, Dyslexie, Lese-Rechtschreibschwäche oder -schwierigkeiten.

2.1. Terminologische Definition

Valtin (2004) bezeichnet Legasthenie als ein Konstrukt, das sogar einen schädlichen Charakter hat. Zunächst einmal müsse man unterscheiden, ob es sich dabei um eine Erklärung für Lese-Rechtschreib-Störungen oder eine Beschreibung, also ein Synonym, für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten handelt.

Im 19. Jahrhundert wurde Legasthenie noch als „kongenitale Wortblindheit“ beschrieben, zudem stellte sie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts ein rein medizinisches Problem dar (Schulte-Körne/Remschmidt 2003, 396; Klicpera et al. 2013, 129). Erst seit wenigen Jahrzehnten widmen sich auch die Psychologie und die Pädagogik dem Störungsbild (Degelsegger 2005, 7), da es zum einen eine Fülle an Komorbiditäten gibt, zum anderen enorme Beeinträchtigungen für eine erfolgreiche Teilnahme am gesamten Unterricht bestehen. Dies lässt die Vermutung zu, dass deshalb eine Vielzahl von Begriffen entstanden ist, die unterschiedlich interpretiert und determiniert werden. Dazu sei das Beispiel der Etymologie des Begriffs herangezogen: Paul Ranschburg benutzte 1916 den Begriff „Legasthenie“ erstmals. Er setzte den Begriff mit „Leseschwäche“ gleich und dürfte ein lateinisch-griechisches Mischwort erschaffen haben, indem er das lateinische „legere“ (=lesen) und das griechischen „asthenia“ (=Schwäche) kombinierte. Zusätzlich kam er in seiner Untersuchung „Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments“ zu dem Schluss, dass es sich dabei um Störungen handelt, die eindeutig einer geistigen Minderbegabung zuzuschreiben sind. Jedenfalls blieb die Bezeichnung auf Probleme der Leseentwicklung beschränkt. Klasen (1999) leitete den Begriff von zwei griechischen Wörtern ab, nämlich „legein“ (=sprechen) und „asthenia“. Dadurch wird eine Interpretation als Entwicklungsstörung der Sprache im weitesten Sinn möglich (Klasen 1999, 16). Jede seriöse Forschung im Bereich der gestörten Schriftsprachentwicklung geht von Problemen beim Lesen und Schreiben aus. Da beide nicht ganz unabhängig von einander betrieben werden können und eine Wortherkunft wahrscheinlicher erscheint, die sich auf eine Sprache bezieht, ist letztere Definition brauchbarer. Dadurch wird veranschaulicht, wie unterschiedlich die Auffassungen selbst bei basalen Wörtern sein können.

Im ICD-10, der von der WHO herausgegeben wird, wird die Lese- und Rechtschreib-Störung unter den „umschriebenen Entwicklungsstörungen“ angeführt, die in der vorliegenden Arbeit von primärem Interesse sind. Wichtigstes Merkmal ist zunächst, dass Lese- und Rechtschreib-Störungen nicht allein auf mangelnde kognitive Fähigkeiten oder fehlendes Lernen zurückzuführen sind. Die WHO verwendet den Begriff „Legasthenie“ nicht, der in Anbetracht seiner Etymologie etwas antiquiert wirkt, jedoch im alltäglichen Sprachgebrauch fest verankert scheint. An mehreren Stellen

(Schulte-Körne 2008, 25; Schulte-Körne/Remschmidt 2003, 396; von Suchodoletz 2007a) wird für eine synonyme Verwendung von Legasthenie und Lese- und Rechtschreib-Störungen plädiert. Dies soll hier ebenfalls so gehalten werden.

Von Relevanz scheint einzig die Unterscheidung von Lese-Rechtschreib-Störung und -Schwierigkeiten bzw. Lese-Rechtschreibschwäche zu sein. Weiters findet sich auch die etwas umständliche Formulierung von „besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ wie Schulte-Körne (2008, 29) ausführt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Lese- und Rechtschreib-Störungen als umschriebene Entwicklungsstörung gemäß der Definition des ICD-10 und fasst diese im schulischen Kontext als Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten auf. Die Begriffe Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sowie die Abkürzung LRS werden hier mit gleicher Bedeutung nebeneinander verwendet. Eichler (2004, 42) untermauert dieses Vorgehen damit, Lese-Rechtschreib-Störungen als „echte Legasthenien“ zu bezeichnen, bei denen wichtige Lernvoraussetzungen fehlen und Teilleistungen der Wahrnehmung beeinträchtigt sind. Eine solche medizinisch geprägte Sichtweise teilt auch das klassische Legastheniekonzept, dem moderne Untersuchungen skeptisch gegenüberstehen. Da diese Arbeit den fachdidaktischen Aspekt des Deutschunterrichts thematisiert, kann die medizinische Komponente nur am Rande betrachtet werden. Außerdem geht es darum, Unterrichtspraktiken zu erarbeiten, die möglichst alle SchülerInnen ansprechen, die von LRS betroffen sind, gleich welche Ursächlichkeit ihnen zugrunde liegen mag.

Für den Deutschunterricht nicht uninteressant ist daher auch die Drei-Gruppen-Theorie Sassés (2009), weil sie in das Legastheniekonzept SchülerInnen inkludiert, deren LRS erworben sind. Erworbene LRS sind dahingehend von der klassischen Legasthenie zu unterscheiden, dass nicht nur interne Faktoren wie spezifische Wahrnehmungs- und Teilleistungsstörungen für eine legasthene Symptomatik auszumachen sind. Es wird die gesamte Sozialisation eines Kindes für die Analyse eines eventuell gestörten Schriftspracherwerbs herangezogen. Die Drei-Gruppen-Theorie führt als dritte Gruppe noch jene Kinder an, deren Ursachen für LRS rein neurologischer oder genetischer Natur sind.

In der weiter unten angestellten Untersuchung wird zu ergründen versucht, ob sich die Methodik und Didaktik in den Fällen unterscheiden müssen, bei denen eine unterschiedliche Ursächlichkeit der LRS gegeben ist. Da der Störungsverlauf für sich genommen individuell verläuft, muss im Förderunterricht, der idealerweise als Einzelunterricht erfolgt, ohnedies darauf Rücksicht genommen werden, welche Aspekte der Lese- und Rechtschreibentwicklung negativ betroffen sind. Interessant wäre es zu hinterfragen, ob der Übungsfortschritt von erworbenen LRS und LRS als psychisches Störungsbild anders verläuft. Bei LRS im Sinne einer Wahrnehmungsschwäche sind

die Prognosen für eine Verbesserung der Lese-Rechtschreibleistungen trotz regelmäßigen Übens verhalten (Schulte-Körne 2010, 725).

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass im angelsächsischen Raum der Begriff „Dyslexie“ (dyslexia) gebräuchlich ist und in dieser Form mit Legasthenie und LRS synonym verwendet wird. Klicpera et al. (2013, 129) führen dagegen aus, dass hierzulande unter Dyslexie die Schwierigkeiten im mündlichen Lesen zu verstehen sind. Aufgrund phonologischer Schwierigkeiten kommt es zu Problemen beim Dekodieren. Außerdem sind mangelnde Lexik, Grammatik und Sprachverständnis für ein schlechtes Leseverständnis ursächlich.

Die Trias der Terminologie besteht also aus Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Mittlerweile scheint klar zu sein, dass es vermutlich aufgrund des heterogenen Erscheinungsbildes der LRS zu keiner scharfen Grenzziehung zwischen diesen Begriffen kommen kann. 2002 hat Schulte-Körne noch die Störung von der Schwäche klar abgegrenzt. 2013 begnügt er sich mit der Feststellung, dass es bislang nicht einheitlich gelungen ist, Lese-Rechtschreibschwäche und Lese-Rechtschreib-Störung begrifflich zu trennen (Schulte-Körne 2002, 57f.; Schulte-Körne 2013, 4). Unabhängig davon hat die genaue Bezeichnung für die praktische Umsetzung im Unterricht nachrangige Bedeutung. Eingedenk des Titels dieser Arbeit soll die Abkürzung LRS hier primär die Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bezeichnen, da dieser Begriff das größte Potential hat, als Sammelbegriff für die vielfältigen Erscheinungen des gestörten Schriftspracherwerbs zu dienen.

Im folgenden Punkt sollen die Symptomatik und in Grundzügen die Möglichkeiten der Diagnostik vorgestellt werden. Für Lehrkräfte ist die Symptomatik dann wichtig, wenn bei SchülerInnen auf einen Verdacht hin weitere Schritte eingeleitet werden, da jegliche Testsituation bei Schulkindern im Normalfall für Stress sorgt. An den Beschreibungen der Symptomatik lässt sich in den letzten Jahrzehnten der Forschung ein Paradigmenwechsel erkennen. Es können daher die verschiedenen Symptome auch beispielhaft für das Aufzeigen unterschiedlicher Konzeptionen der Legasthenie herangezogen werden. Ausgegangen wird deshalb vom klassischen Legasthenie-Konzept wie es Schenk-Danzinger (1991) vertritt, dem aber vor allem seit den 2000er Jahren eine Reihe von widerlegenden empirischen Befunden gefolgt sind. In diesem Sinne wurde die Ausbildung der Lese- und Schreibfähigkeit lange als reine Wahrnehmungsentwicklung gesehen, während heute auch soziale Umfeld betrachtet wird.

2.2. Symptomatik

Eingangs sei hier das klassische Legastheniekonzept vorgestellt (Ganser 2000, 21; Mulley 2010, 51): Demnach ist Legasthenie eine Störung des Lesens und Rechtschreibens explizit von intelligenten Kindern. Zumindest besteht ein auffallender Unterschied zwischen dem Intelligenzquotienten und den Schreib- und Lesefähigkeiten. Es gebe auch besondere Fehler wie Reversionen, etwa die Verwechslung von d-b, g-d, p-q, aber auch das Vertauschen von Buchstaben wie ie-ei. Dabei handelt es sich um optische Wahrnehmungsfehler, denen spätestens dann nachgegangen werden muss, wenn sie über das erste Schuljahr hinaus weiter gemacht werden, weil dann ein „verlängertes Festhalten am Prinzip der Gestaltkonstanz“ vorliegt. Im Vorschulalter handelt es sich dagegen um eine reguläre frühkindliche Anpassungsleistung, nämlich der Konstanz der Wahrnehmung. Im Laufe des ersten Schuljahres oder schon davor, sinkt die Fehlerzahl bei lageveränderten Buchstaben bei Nicht-Legasthenikern stark ab, was bedeutungsunterscheidend sein kann (Schenk-Danzinger 1991, 51f.).

Wie Grisseman (2001) ausführt, finden sich bei Untersuchungen und Versuchen nach diesem Schema methodische Mängel: Dazu gehört die Annahme von Reversionen als zentrales Symptom für die Auswahl der ProbandInnen. Weiter unten werden die Phasenmodelle des Lesens und Schreibens als Modell für den Schriftspracherwerb herangezogen. Diese gelten quasi als „State of the Art“ der Schriftsprachdidaktik. Lesen und Rechtschreiben werden demnach als ein Konglomerat verschiedener Teilprozesse angesehen und im Sinne der Redundanztheorie betrachtet:

„Redundanz ist im linguistischen Sinn ein Mehrfach(Über-)angebot von Informationen, z.B. für den Leser: Buchstaben und Buchstabengruppen in den Wörtern und ihren Phonemverknüpfungen; lexikalische Speicherungen, welche die Synthese der Graphem-Phonemumsetzungen stützen; semantische Informationen, welche über inhaltliche Leseerwartungen den Dekodierungs- und Rekodierungsprozess mitbestimmen; grammatisch-syntaktische Automatismen, welche über entsprechende Leseerwartungen auf die Wortaufgliederung und die Synthese einwirken.“ (Grisseman 2001, 27)

Fehler beim Lesen, wie die Reversionen, werden also durch gestörte Teilprozesse der Sprache hervorgerufen und nicht durch gestörte kognitive Teilleistungen. Der rein medizinische Ansatz in der legasthenen Symptomatik birgt also eine kausale Verwendung bzw. Definition (Valtin 2004, 57) des Begriffs in sich. Nachdem dieser Standpunkt weitgehend falsifiziert war, ging man dazu über, Legasthenie als Synonym für verschiedene Schwierigkeiten und Probleme beim Lesen und Schreiben zu verwenden. Es gibt nach wie vor Anhänger des klassischen Konzepts, daher finden sich zum Beispiel im Internet genügend Angebote von Hilfsinstitutionen, die solche „typischen Legastheniefehler“ als maßgeblich anführen, zu denen neben Reversionen außerdem noch gehören:

- Umstellungen
- Auslassungen
- Einfügungen
- Analysefehler (Worte können nicht ganzheitlich erfasst werden)

Daher scheint es angebracht, kurz auf die breite Kritik des kausalen Ansatzes einzugehen, weil darin einer der Gründe liegt, warum sich manche Deutschlehrkräfte nicht verantwortlich fühlen und auf den privaten Förderunterricht verweisen. Schließlich sei man als PädagogIn nicht für rein medizinische Belange der SchülerInnen zuständig.

Wie eingangs angedeutet (Sasse 2009; Valtin 2000) müssen auch andere Punkte miteinbezogen werden, wenn es um mögliche Symptome einer Legasthenie geht. Die weitere Definition ist dem Begriff „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“ inhärent. Den bisherigen Ausführungen zufolge stigmatisiert der Begriff „Legasthenie“ die SchülerInnen, weil er eine Krankheit bzw. psychische Störung anzeigen soll. Schwenke et al. (2010) bemerken dazu in ihrem Leitfaden zum Umgang mit LRS:

„Der Begriff 'Legasthenie' wird bewusst vermieden, denn der Störungs- bzw. Krankheitsbegriff ist nicht hilfreich, suggeriert er doch, dass nur durch eine besondere Behandlung außerhalb des schulischen Kontextes die Störung beseitigt werden kann.“ (Schwenke et al. 2010, 8)

Eine Vielzahl von umweltbedingten Faktoren spielt demnach bei der Manifestation von LRS mit, weshalb jeder Fall einzeln betrachtet und im Kontext gesehen werden muss. Valtin (2004, 37) bezeichnet die Legasthenie sogar als ein „Konstrukt“, dem man nicht viel abgewinnen kann, da die Definitionen scheinbar willkürlich gemacht werden. Legasthenie wird im ICD-10 gar nicht erwähnt. In der jüngeren Forschung zur Symptomatik werden LRS nicht mehr an wenigen Fehlerarten wie beim „klassischen Legasthenie-Konzept“ festgemacht, sondern orientieren sich an einem Komplex von möglichen Fehlern und Unzulänglichkeiten.

An diesen Ansatz, der die Sozialisation von SchülerInnen mit in Betracht zieht, hält sich die vorliegende Arbeit, um daraus die Berechtigung für eine von der Deutschdidaktik motivierte Untersuchung anzustellen. DeutschlehrerInnen haben die Kompetenz, um lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen helfen zu können, doch bedarf es einer zusätzlichen Information, da das Thema Lernstörungen gegenwärtig in der universitären LehrerInnenausbildung noch unterrepräsentiert scheint.

Von maßgeblicher Bedeutung scheint hier die Unterscheidung von „typischen Legastheniefehlern“ und dem gehäuftem Auftreten von diversen Fehlerarten zu sein. Erstere gibt es nach den jüngsten Definitionen von LRS nicht mehr. Sie sind aber nach der „klassischen Definition“ das (und dieses Wort wird bewusst verwendet) pathologisierende Kriterium Nummer eins.

Aufgrund der multifaktoriellen Ätiologie des Störungsbildes lässt sich keine einheitliche Symptomatik feststellen, ausschlaggebend sind die Menge und die Persistenz der auftretenden Fehler. Die kombinierte Lese-Rechtschreib-Störung, es können auch jeweils Lese- und Rechtschreib-Störungen isoliert vorliegen, wird zunächst einmal durch folgende Kernsymptomatik identifiziert (Degelsegger 2005, 13; Schulte-Körne 2001, 2ff.; Schulte-Körne 2010, 719ff.):

Lesen:

- deutlich verlangsamte Lesegeschwindigkeit
- langsamere Zuordnung der einzelnen Buchstaben zu den Lauten (sog. Phonem-Graphem-Zuordnung)
- Fehler beim Auffinden des Satz- und Zeilenbeginns, Verlust der Leseposition
- Vertauschen von Wörtern im Satz und Buchstaben in Wörtern
- allgemein schlechtes Leseverständnis (Erkennen von Zusammenhängen, Gelesenes wiederholen)

Schreiben:

- entstelltes Schriftbild, das zum Teil vom Kind selbst nicht mehr identifiziert werden kann
- ungewöhnlich viele Fehler im Diktat (von 40 Prüfwörtern sind nur etwa 10% richtig geschrieben)
- beim Schreiben werden Wörter vermieden, von denen das Kind annimmt, es könnte sie nicht richtig schreiben (Kompensationsstrategien)
- Grammatik- und Interpunktionsfehler
- Ersetzen und Einfügen von Buchstaben

Das sind die Kernsymptome von lese-rechtschreibschwachen Kindern, auf deren Vorkommen Lehrkräfte ihr Hauptaugenmerk legen sollten. Interessant ist zudem auch der Zusammenhang von Lesen und Rechtschreiben.

„In Abhängigkeit vom Alter der Schüler und den verwendeten Testverfahren variieren etwa ein Viertel bis vier Fünftel der Schülerleistungen im Lesen und Rechtschreiben gemeinsam [...]. Es besteht also eine markante Übereinstimmung, von der einige Autoren annehmen, dass sie mehr oder weniger 'kausaler' Natur ist.“ (Klicpera et al. 2013, 43)

Wie dieser Zusammenhang genau aussehen mag, dazu gibt es mehrere Theorien. Die phonologische Bewusstheit könnte etwa dadurch gestärkt werden, dass Kinder durch das Rechtschreiben und die genaue Buchstabenfolge zusätzliche Informationen über die Aussprache herausfiltern. Es wurde empirisch belegt, dass Rechtschreiben am Beginn des Schriftspracherwerbs eine Unterstützung darstellt, um ein sicheres Schema über die Repräsentation von Klängen durch visuelle Symbole

aufzubauen. Ein Rechtschreibtraining kann somit auch zur Verbesserung der Leseleistung führen (ebd.). Das Lesen hingegen begünstigt die Rechtschreibung insoweit, dass Kinder durch das häufige Lesen in der Freizeit mit größerer Wahrscheinlichkeit mehr Worte in den Wortschatz aufnehmen können, deren Schreibweise nicht durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz herleitbar ist (ebd.). Weniger umstritten ist das gehäufte gemeinsame Auftreten verschiedener psychischer Auffälligkeiten und LRS, was im nächsten Punkt erörtert werden soll. Man spricht dabei von Komorbiditäten, die neben der zuvor beschriebenen Symptomatik oftmals bei Betroffenen auftreten.

2.2.1. Komorbiditäten

Nach Schulte-Körne (2010, 719f.) treten bei 40 bis 60 Prozent der Kinder mit einer diagnostizierten Legasthenie auch psychische Probleme auf. Der Zusammenhang wird aber ähnlich kontrovers diskutiert wie die Terminologie, die Symptomatik und die Ursachen von LRS. Die Forschung beschäftigt sich also auch hier mit der Frage, ob die Verhaltensauffälligkeiten für das Auftreten von LRS ursächlich sind, sie beide auf gemeinsame Prädiktoren zurückzuführen sind und in ihrer Entstehung interagieren bzw. sich gegenseitig begünstigen oder ob sie eine Folge von LRS sind. (Klicpera et al. 2013, 205f.).

Von Suchdoletz (2007, 27f.) führt vier Gruppen psychischer Auffälligkeiten an, die bei Kindern mit LRS häufig beobachtet werden:

- emotionale Verunsicherung
- psychosomatische Beschwerden
- hyperkinetische und Aufmerksamkeitsstörungen
- auffälliges Sozialverhalten

Die Entwicklung von psychischen Begleitstörungen kann ebenso wie die Entwicklung der LRS selbst nicht mit einigen zentralen Schlagworten benannt werden, vielmehr dürfte auch hier ein multifaktorielles Wechselwirkungsmodell bestehen, das sich innerhalb der Sphären des Unterrichts, der kognitiven Grundvoraussetzungen und des sozialen Umfeldes etabliert. So ähnlich wird es von Schleider (2009, 31) und von Klicpera et al. (2013) für die Legasthenie als solche vorgeschlagen, was in Punkt 2.3. näher ausgeführt wird.

Am häufigsten (u.a. von Suchdoletz 2007a; Degelsegger 2005; Warnke et al. 2002;) wird motorische Unruhe als komorbide Störung genannt, also ein hyperkinetisches Syndrom im weitesten Sinne. Die Schätzungen reichen hier von 30-40% bei Kindern, die eine LRS haben.

Ungeachtet dessen, welche Störung zuerst da war, haben LRS negative psycho-soziale Begleiterscheinungen für SchülerInnen, was auf die hier untersuchte Gruppe von SchülerInnen der frühen Sekundarstufe I zutrifft. Angenommen, die LRS wurde noch nicht diagnostiziert, hat aber bereits den schulischen Lernerfolg des Kindes massiv beeinträchtigt, wovon auszugehen ist, wenn bereits vier Schuljahre unter größter Anstrengung absolviert worden sind. In diesem Fall durfte sich der oder die SchülerIn schon sehr viele negative Rückmeldungen von LehrerInnen oder Eltern für seine Leistungen im Schreib- und Leseunterricht anhören, was wiederum suboptimal auf den Selbstwert und die Psyche als Ganzes eingewirkt hat. Als Folge kommt es zur oben erwähnten emotionalen Verunsicherung, weil schulische Misserfolge als mangelnder Eifer oder Faulheit deklariert werden. Das Kind versteht höchstwahrscheinlich selbst nicht, warum es sich in der Schule so schwer tut und verliert aufgrund einer Kaskade von Negativerlebnissen und schlechten Noten die Motivation.

Schulte-Körne (2009, 93) nimmt ein erhöhtes Risiko für eine dissoziale Entwicklung bei legasthenen Kindern an, die zudem seit früher Kindheit an ADHS leiden:

„Es kann sein, dass sie Diebstähle begehen, sich aggressiv gegenüber anderen verhalten, Eigentum zerstören und auch Straftaten begehen, die sie vor Gericht bringen.

Aber auch ohne diese zusätzliche Störung ist bei Legasthenikern das Risiko für eine dissoziale Entwicklung generell erhöht. Jungen sind besonders gefährdet.“ (Schulte-Körne 2009, 93)

Ob dissoziales Verhalten und Legasthenie dieselben Ursachen aufweisen, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Für den Unterrichtskontext gilt es jedoch, darauf aufzupassen, ob ein regelwidriges Verhalten in Verbindung mit schlechten Schulleistungen womöglich auf LRS zurückzuführen ist. Es ist ohne Probleme denkbar, dass Kinder mit aggressivem und destruktiven Verhalten reagieren, wenn sie in der Schule, bedingt durch eine LRS, lauter Misserfolge erleben und dafür zu Hause und/oder von den LehrerInnen dafür getadelt werden. Die Geschlechterverteilung wird im gesamten Bereich von LRS auf 2:1 von Burschen zu Mädchen geschätzt. Burschen sind im Durchschnitt also doppelt so oft betroffen wie Mädchen (Schulte-Körne 2009, 35).

Für den Unterricht interessanter sind die psychischen Folgen von LRS. Betroffene SchülerInnen entwickeln, wenn sie nicht entsprechend gefördert werden, ein negatives Selbstkonzept, bewerten ihre eigenen Leistungen im Lese- und Schreibunterricht zunehmend schlechter und trauen sich weniger zu, was bis zur Resignation führen kann. In dieser Hinsicht bieten LRS bei entsprechender Ausprägung einen guten Nährboden für eine depressive Störung und all ihre Folgen, die von Traurigkeit über Schlafstörungen bis hin zu suizidalen Gedanken reichen (Schulte-Körne 2010, 720). An dieser Stelle sei wieder darauf hingewiesen, dass LRS keinesfalls zwingend so ablaufen. Nach abgeschlossener Grundschule am Beginn der Sekundarstufe I kann bereits gut zu erkennen

sein, wenn sich der oder die SchülerIn schon jahrelang mit einem gestörten Schriftspracherwerb plagt, der bis dato nicht erkannt wurde. Damit wird gleichzeitig zum nächsten Punkt übergeleitet, der sich den Diagnosemöglichkeiten widmet.

2.2.2. Diagnoseinstrumentarium

Um das Vorliegen einer umschriebenen Entwicklungsstörung diagnostizieren zu können, wird von medizinischer Seite mit Differenzialdiagnosen gearbeitet. LRS werden gewöhnlich in den ersten beiden Schuljahren diagnostiziert. Es gibt aber auch Bestrebungen, wonach etwaigen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben bereits mit gezielter Frühförderung beizukommen sei.

In dieser Abhandlung wird unter anderem der Frage nachgegangen, wie mit SchülerInnen verfahren werden soll, auf deren LRS man erst mit Beginn der Sekundarstufe I aufmerksam geworden ist, wie sie dann festgestellt wird und welche Folgen durch diesen Umstand zu erwarten sind, weshalb für die vorliegende Untersuchung die Tests, die die SchülerInnen auf einen Legasthenieverdacht hin durchlaufen müssen, wesentlich interessanter sind. Der Bedarf nach Förderung wird immer anhand einer, im Vergleich zum Altersdurchschnitt, unzureichenden Lese- und Rechtschreib-Leistung gemessen. (Scheerer-Neumann 2004, 36; Schulte-Körne 2010, 3)

Die Diagnosemöglichkeiten sind ebenso vielfältig wie das Erscheinungsbild und die Therapie der LRS. Wenngleich DeutschlehrerInnen bzw. LehrerInnen aller Gegenstände nicht befähigt sind, eine gültige Diagnose für das Vorliegen einer LRS zu stellen, so können oder müssen sie weiterführende Schritte einleiten, etwa indem sie das Gespräch mit den Eltern suchen, wobei sie eventuell selbst noch einmal Aufklärungsarbeit leisten müssen, da Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oft noch stigmatisiert sind und unkorrekterweise mit einer generellen Minderbegabung gleichgesetzt werden, welche aber nach wie vor als Ausschlussgrund einer LRS gilt. Trauzettel/Klosinski/Schäfer (2002, 212) führen als Ausschlussgründe an:

- Minderbegabung
- unzureichender Unterricht, Analphabetismus
- Neurologische Erkrankungen (Aphasie, Agraphie, Zerebralparese)
- visuelles oder auditives Defizit
- primär psychiatrische Erkrankungen

Aufgrund dieser Ausschlussgründe gehören auch Intelligenztests sowie psychiatrische und neurologische Untersuchungen zum Diagnoseinstrumentarium bei LRS. Anders als bei der Feststellung der Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeit können diese Arten von Tests aus evidenten Gründen aber nicht von LehrerInnen mit oder ohne Zusatzausbildung durchgeführt werden.

Im Rahmen der Diagnosemöglichkeiten werden auch Prädiktoren der LRS diskutiert. Da den LRS aber ein dynamisches Entwicklungsmodell zugrunde liegt, wirken mehrere „Interventionen“ auf das Kind ein, bis man eine gültige Diagnose erstellen kann. Daran lässt sich wieder die gesonderte Stellung der Schule in diesem Modell erklären:

„Die wichtigste dieser 'Interventionen' stellt der Unterricht selbst dar. Seine Auswirkungen auf die Vorhersagbarkeit von Schwierigkeiten zeigen sich deutlich bei phonologischen Fähigkeiten. Wenn im Unterricht systematisch Phonem-Graphem-Zuordnungen unterrichtet werden, scheint die Vorhersage der weiteren Entwicklung durch die phonologischen Fertigkeiten im Vorschulalter im Vergleich zu einem weniger lautorientierten Unterricht weniger gut möglich zu sein.“ (Klicpera et al. 2013, 218f.)

Die Verantwortung des Deutschunterrichts wird von Klicpera et al. (2013) in obigem Zitat dadurch hervorgehoben, dass der Ausbildung der auditiven Fähigkeiten besondere Bedeutung beigemessen wird. Werden diese im Unterricht extra trainiert, wird damit ein solides Fundament geschaffen, um Vorhersagen aus dem Vorschulalter, die ein Auftreten von LRS prophezeien, widerlegen zu können. Daraus kann abgeleitet werden, dass es nicht vertretbar ist, jegliche Fördermaßnahmen auf den Förderunterricht zu übertragen.

Bevor einige Verfahren zur Feststellung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten exemplarisch aufgelistet werden, muss die diagnostische Komponente der Richtlinien des LRS-Erlasses¹, erläutert werden: Demnach liegt der Fokus der Schule auf der Ausbildung und Förderung des Lese- und Rechtschreiberwerbs. Wichtig ist vor allem, dass es kein schulpsychologisches oder anderweitiges psychologisches Gutachten mehr benötigt, um eine LRS im Sinne des Erlasses im Unterricht bzw. bei der Benotung zu berücksichtigen. Laut diesem Erlass sind ausgebildete LegastheniebetreuerInnen qualifiziert, „eine vorliegende LRS festzustellen und in die Förderung betroffener Schüler/innen miteingebunden zu sein bzw. entsprechende unverbindliche Übungen oder Förderkurse am Schulstandort durchzuführen.“ (ÖBVL Aktuell 3/4 – 2014, 4ff.). Diagnostik und Förderung einer LRS sind also von Standort zu Standort unterschiedlich und hängen auch beträchtlich von den involvierten Lehrpersonen ab. Neben den SchulpsychologInnen können auch anerkannte private psychologische Gutachten vorgelegt werden, um LRS zu diagnostizieren. Der Anstoß dazu kann von allen KlassenlehrerInnen kommen.

1 Wenn in der Folge von einem Erlass zum Umgang mit lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen gesprochen wird, ist damit stets das Dokument „Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ gemeint, das am 26.8.2014 vom Wiener Stadtschulrat ausgegeben worden ist. URL: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf Letzter Zugriff: 1.4.2015.

Das von den LehrerInnen am meisten genutzte Verfahren der Diagnostik ist die Beobachtung (Dolenc/Schwägerl 2000, 117f.). Für Lehrkräfte sollte das Hauptaugenmerk auf den folgenden Punkten liegen: Sprachverhalten, Motorik und Koordination, Verhalten bei Präsentationen in der Gruppe bzw. im direkten Kontakt mit der Lehrkraft und Vermeidungsstrategien, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die förderdiagnostische Beobachtung bezeichnet eine Abkehr von der psychologischen und medizinischen Testdiagnostik (Intelligenz- bzw. Lese-/Rechtschreibtests), die meistens in keinem Zusammenhang mit den eigentlichen Fördermaßnahmen stehen (Naegele 2014, 55). Zur Methode der Beobachtung gehören auch Selbst- und Fremdbeobachtung (evtl. durch SchulpsychologInnen), das Feedback der SchülerInnen und eigene Notizen.

LehrerInnen der Sekundarstufe I stehen zusätzlich dem Problem gegenüber, dass viele diagnostische Verfahren auf Kinder in der Grundschulzeit zugeschnitten sind, da im Idealfall das Vorliegen einer LRS in den ersten Schuljahren festgestellt wird. Dennoch passiert es häufig, dass Kinder mit einer LRS in der ersten Klasse der Sekundarstufe I sitzen, aber noch nie dahingehend getestet und gefördert wurden. Für DeutschlehrerInnen empfiehlt sich ein diagnostisches Vorgehen, das am Ist-Stand der SchülerInnen ansetzt und sie praktisch „dort abholt, wo sie zu Hause sind“. Durch eine „Groberhebung mit allen Kindern“ (ebd.) am Beginn der Sekundarstufe I sollen die SchülerInnen mit Förderbedarf ermittelt werden. Dafür werden Methoden vorgeschlagen, die sich dem freien Schreiben zuordnen lassen, da die Schreibmotivation dabei am höchsten ist und das Leistungspotential ausgeschöpft wird. Zusätzlich empfiehlt sich eine diagnostische (d.i. eine qualitative) Auswertung von Lernzielkontrollen. Als solche wird die Oldenburger Fehleranalyse empfohlen, die weiter unten in Punkt 3.4. vorgestellt wird. Anhand der erhaltenen Ergebnisse kann dann eine „Feinerhebung für Gefährdete“ (ebd.) erfolgen. Zusätzlich können normierte Tests durchgeführt werden, die alleine aber nicht zur Lernstandsanalyse herangezogen werden dürfen. LehrerInnen der Sekundarstufe I müssen sich zunächst einmal einen Überblick verschaffen, welche Verfahren auch dem Alter entsprechen, in dem sich ihre SchülerInnen gerade befinden.

Folgende Testverfahren werden in der Literatur häufig genannt (Naegele 2014, 59; von Suchodoletz 2007, 50f.; Fenkart 2007, 17ff.):

Rechtschreiben:

- HSP – Hamburger Schreibprobe (bis 10. Schulstufe)
- OLFA – Oldenburger Fehleranalyse
- AFRA – Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse
- DRT – Diagnostischer Rechtschreibtest (bis 5. Schulstufe)
- WRT – Westermann Rechtschreibtest (4.-7. Schulstufe)

Leseverständnis: Damit werden im Wesentlichen Wort-, Satz-, Textverständnis und Lesegeschwindigkeit überprüft.

- WLLP – Würzburger Leise Leseprobe
- HLT – Hamburger Lesetest
- ELFE 1-6 (www.elfe-lesetest.de)
- Salzburger Lese-Screening

Welche Elemente dieser diagnostischen Förderprogramme auch tatsächlich im Regelunterricht implementiert werden, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung geklärt werden. Eine genaue Analyse der existierenden Analyseinstrumente ist an dieser Stelle allein aufgrund ihrer Fülle nicht möglich. In der Praxis wird man sich mit den Diagnosekriterien des eigenen Schulstandortes auseinandersetzen müssen.

Als Abschluss dieses und gleichzeitig als Einleitung des nächsten Punktes soll ein Zitat Naegeles (2014) herangezogen werden:

„Den aus den Störungsbildern abgeleiteten Therapievorschlügen fehlt fast immer der Bezug zur Schriftsprache: 'Therapien oder Trainings von sogenannten Vorläuferfunktionen mithilfe von Ergotherapien', 'Training der neurobiologischen Wahrnehmungsfunktionen [...]', 'visuomotorische Übungen (zur Koordination von visueller Wahrnehmung und Bewegungsapparat), Konzentrationstraining, grafomotorisches Training', 'Therapie mit Methylphenidat (z.B. Ritalin)'. Die Liste ließe sich erweitern.“ (Naegele 2014, 51)

Naegele betont also, dass die offerierten Möglichkeiten zur medizinischen, neurologischen und kognitiven Behandlung von LRS kaum auf das Grundproblem einzugehen scheinen, also die konkreten Rechtschreibfehler und Schwierigkeiten beim Lesen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass LRS erstens rein kognitiven Ursprungs und zweitens eine Krankheit sind, da der Terminus „Therapie“ dies suggeriert. DeutschlehrerInnen könnten deshalb glauben, nicht befähigt zu sein, überhaupt etwas bewirken zu können, weil sie keine therapeutische Ausbildung haben. Diese Annahme wäre schlichtweg falsch.

2.2.3. Behandlung und Förderung

Unter Behandlung wird in diesem Punkt verstanden, was ausgebildete Personen (z.B. MedizinerInnen) für Methoden anwenden. Eine Behandlung in diesem Sinne kann in der Schule selbst natürlich nicht erfolgen. Mit einer skizzenhaften Darstellung der Behandlungsansätze soll sichergestellt werden, dass die Größe der dahinterstehenden Industrie erfasst wird. Im Deutschunterricht ist es sinnvoll, von Förderungsmöglichkeiten im weiteren Sinn zu sprechen bzw. von einem integrierenden Umgang mit LRS in den Regelunterricht, da eine wirkliche Förderung nur

im Förderkurs geschehen kann. Gelegentlich wird in der Literatur auch von Interventionen gesprochen.

Die Behandlung einer LRS kann nicht kausal erfolgen, das heißt, dass die jeweiligen Symptome behandelt werden müssen, da die genauen Ursachen bis dato nicht feststellbar sind. Als Ziel der Behandlung gilt es, neben der Verbesserung der Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, auch eine stabile psychische Entwicklung des Kindes zu erreichen. Außerdem müssen die Anforderungen durch Schule und Elternhaus relativiert werden. In der Schule soll dies mit dem Mittel des LRS-Erlasses verwirklicht werden. Oft werden schlechtere Leistungen im Deutschunterricht aber auf mangelnde Anstrengung zurückgeführt, was seinerseits wieder eine degenerative Motivation nach sich zieht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Optimierung des sozialen Umfelds (von Suchodoletz 2009, 92).

Grundsätzlich besteht nach von Suchodoletz (2006) ein Spannungsfeld zwischen etablierten und alternativen Behandlungsmethoden. Erstere sind wissenschaftlich begründete Verfahren und fußen auf lerntheoretischen und heilpädagogischen Erkenntnissen. Sie konzentrieren sich mehr auf die Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens. Später sollen dann mehrheitlich Lese- und Rechtschreibroutinen gefestigt werden. Da sich nur langsam Erfolge einstellen und die Förderung langfristig anzusetzen ist, werden von Eltern häufig auch alternative Behandlungskonzepte in Betracht gezogen:

„Alternative Angebote gehen von ganz unterschiedlichen Annahmen über die Ursachen der Lese-Rechtschreib-Störung aus. Verfechter der einzelnen Behandlungskonzepte stehen sich unversöhnlich gegenüber und jeder ist von der Richtigkeit des eigenen Standpunktes überzeugt. Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Auffassungen ist nicht nur für Laien verwirrend.“ (von Suchodoletz 2006, 16)

Die Bezeichnung „alternativ“ wurde gewählt, um Verfahren unter einem Begriff zu subsumieren, die mitunter einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, wobei die Grenzen verschwimmen. Erkenntnisse, die den eigenen Hypothesen widersprechen, werden dabei oft verschwiegen. Die breite Akzeptanz resultiert daraus, dass für LRS einfache und schnelle Lösungen präsentiert werden, die es gar nicht geben kann. Wo ExpertInnen etablierter Verfahren keine Antworten geben können, geben diejenigen der alternativen Methoden welche, die die Hilfesuchenden zufriedenstellen (von Suchodoletz 2006, 15ff.).

Fehlende Standards für die Ausbildung von LRS-TherapeutInnen und die uneinheitliche Ursachenforschung der LRS stellen zwei Unsicherheitsfaktoren dar. Studien über die Ursachen von LRS bieten oft widersprüchliche Ergebnisse. Im Schulkontext kommt erschwerend hinzu, dass es keine einheitlichen Regeln für die Weiterbildung der Lehrkräfte gibt und vom jeweiligen Landesschulrat (bzw. in Wien vom Stadtschulrat) unterschiedliche Richtlinien zur Benotung und

Förderung erlassen werden, weshalb große Differenzen innerhalb der schulischen Förderung bestehen.

Von Suchodoletz (2007b, 352) schlägt für die schulische Förderung folgende Maßnahmen vor:

- innere Differenzierung des Unterrichts (Einsatz individueller Übungs- und Lernmaterialien).
- Förderstunden in Deutsch (in Kleingruppen durch eine Lehrkraft der Schule)
- spezifischer Förderunterricht für SchülerInnen mit LRS
- spezielle Legasthenikerklassen

Dadurch wird deutlich, dass Lehrkräfte im Deutschunterricht mit äußerst limitierten Mitteln arbeiten müssen, was den LRS-Erlass als einen verlockenden Ausweg erscheinen lässt.

Der Zeitraum für eine Förderung der LRS muss langfristig angesetzt werden. Mindestens ein bis zwei Jahre sind dafür zu veranschlagen. Auch darüber hinaus muss weiter geübt werden, um den erarbeiteten Effekt nicht wieder zu verlieren. Dennoch kann nicht mit einer völligen Normalisierung gerechnet werden, sodass Probleme im Lesen und Schreiben meist bis in das Erwachsenenalter bestehen bleiben. Das Angebot an Förderprogrammen ist selbst für ExpertInnen undurchschaubar. Gemeinsamkeiten in den Grundprinzipien lassen sich nur für die wissenschaftlich fundierten Programme aufzählen (von Suchodoletz 2007b, 352):

- stufenweiser Aufbau
- vom Leichten zum Schweren
- Entscheidungsbäume zur Strukturierung
- unmittelbare Rückmeldung über den Erfolg
- Schaffen von Erfolgserlebnissen
- häufiges Wiederholen

Viele Programme zur Intervention bei LRS zielen zudem auf die Frühförderung vor Schulbeginn ab, was unter anderem bei Klicpera et al. (2013) ausgeführt wird. Um nicht den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen und die wesentlichen Punkte aus den Augen zu verlieren, kann hier nicht näher darauf eingegangen werden.

Förderprogramme sind ein eigenes Phänomen, das von Standort zu Standort variabel in der Durchführung ist. Für einen umfassenderen Überblick zu Therapiemöglichkeiten sowohl traditioneller als auch alternativer Natur sei der oder die interessierte LeserIn auf von Suchodoletz (2006) verwiesen.

Bevor im nächsten Punkt die möglichen Ursachen der LRS diskutiert werden, folgt hier eine Aufzählung gängiger Förderprogramme, wie sie zum Teil in Schulen praktiziert werden:

- Rostocker Lese-Rechtschreib-Training von Kossow
- Lautgetreue Lese-Rechtschreib-Förderung von Reuter-Liehr
- Kieler Lese- und Rechtschreib-Aufbau von Dummer-Smoch und Hackethal
- Marburger Rechtschreibtraining von Schulte-Körne und Marthwig

All diesen Programmen liegen eigene Publikationen zugrunde, die für eine tiefergehende Beschäftigung mit Förderprogrammen zu Rate gezogen werden können.

Nach den vorangegangenen Überlegungen drängt sich die Frage auf, ob die integrative Behandlung von LRS im Deutschunterricht nicht primär über die Vermeidung von Fehlern zu erreichen ist, die DeutschlehrerInnen bei der didaktischen Umsetzung ihres Unterrichts begehen können. Um diesen Gedankengang entsprechend zu beherzigen, wird Punkt 3.3. darauf eingehen.

2.3. Ursachen

Nach dem Konzept der Teilleistungsschwächen sind verschiedene kognitive Wahrnehmungsschwächen die verursachenden Gründe der LRS. Zu den Teilleistungen werden gezählt:

- Auditive Wahrnehmung
- Visuelle Wahrnehmung
- Motorik
- Kinästhesie (Wahrnehmung der Bewegung)

Unabhängig vom klassischen Legastheniekonzept existieren für jede dieser kognitiven Teilleistungen eigene Trainingsprogramme. Aufgrund des hohen technischen Aufwands ist allerdings davon auszugehen, dass nur wenige Elemente davon im Regelunterricht einsetzbar sind. Ebenso ist dafür eine vergleichsweise hochspezialisierte Ausbildung nötig, sodass die Verfahren, die die kognitiven Funktionen trainieren, mehr für den Einsatz in Sonderschulen geeignet sind (von Suchodoletz 2007b, 354).

Valtin (2001) führt empirische Befunde an, die das Modell der Teilleistungsschwächen widerlegen. Auch von Suchodoletz (2004) findet sehr klare Worte für einen möglichen Zusammenhang von auditiven Wahrnehmungsstörungen und LRS:

„Bei Betrachtung der Einzelwerte zeigte sich jedoch, dass trotz signifikanter Mittelwertsunterschiede die Leistungen der LRS-Kinder überwiegend im Bereich der Streubreite der Vergleichskinder lagen. Eine Korrelation zwischen auditiver und Rechtschreibfähigkeit war nicht nachweisbar.“ (von Suchodoletz 2004, 19)

Dem Argumentationsstrang Valtins (2001) folgend, gipfelt die Erkenntnis, nach der Teilleistungsschwächen nicht für eine LRS verantwortlich zu machen sind, bereits implizit in einem Zitat Schenk-Danzingers (1993, 33): „Es gibt Legastheniker mit großen Orientierungsschwierigkeiten, aber es gibt auch Nicht-Legastheniker, die darunter leiden.“

Es ist daher nicht nachvollziehbar, warum eine Legasthenie nur manchmal von Teilleistungsschwächen verursacht wird.

Bereits bei Behrndt/Steffen (1996, 29f.) geht man zumindest so weit zu sagen, dass es sich um eine biologische Einschränkung handelt, die auf genetische und kognitive Faktoren zurückgeht und keine einheitliche Ursächlichkeit ausgemacht werden kann. Es wurde jedoch festgestellt, dass Kinder, bei deren Eltern bereits LRS diagnostiziert wurden, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ebenfalls davon betroffen sind. Dies wurde in der Zwillingsstudie „Colorado Twin Study of Reading Disability“ zweifelsfrei bewiesen (Steinbrink/Lachmann 2014, 90). Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass es sich um eine Komponente von vielen bei LRS handelt und die genetischen Prädispositionen auch von der Umwelt beeinflusst werden. Unklar ist dagegen nach wie vor, wie diese genetische Basis der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens denn genau aussehen mag.

An dieser Stelle kann also festgehalten werden, dass mehrere Komponenten als Ursachen für LRS diskutiert werden, diese jedoch im medizinisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu verorten sind. Sie werden nicht sofort erkannt, weil sie sich auf neuronaler Ebene abspielen. Im Deutschunterricht kann darauf aber nicht eingewirkt werden, sofern das überhaupt möglich sein sollte.

Scheerer-Neumann konstatiert dazu passend:

„Von der Hirnforschung können in Zukunft wichtige Befunde und/oder Hypothesen kommen. Bis jetzt ist dies noch nicht der Fall, und die für die pädagogische Arbeit wichtigste Ebene der Analyse ist nach wie vor die der kognitiven Prozesse beim Lesen und Schreiben und der sie begleitenden motivationalen und emotionalen Gegebenheiten.“ (Scheerer-Neumann 2010, 37)

Demnach sind PädagogInnen in ihrem persönlichen und beruflichen Umgang mit LRS aufgerufen, sich mehr auf die Symptomatik, also auf die mehr oder weniger sichtbaren Gegebenheiten, zu konzentrieren. Damit sind Umstände gemeint, die DeutschlehrerInnen durch ihre Stundenplanung und ihr Selbstkonzept teilweise beeinflussen können. Die genetischen, biologischen und kognitiven Voraussetzungen bzw. Gegebenheiten der SchülerInnen liegen dagegen nicht im Einflussbereich der Deutschlehrkräfte.

Valtin (2001, 23) diskutiert außerdem noch die Möglichkeit des „didaktogenen Legasthenikers“ und meint damit eine „unzureichende Lehrerkompetenz“, die für eine Legasthenie verantwortlich zu machen sein könnte. Diese Sichtweise soll hervorgehoben werden, da sie für die empirische Untersuchung eine spannende Reibfläche bietet und somit genau in den Kontext dieser Arbeit fällt. Der Ausdruck „didaktogene Legasthenie“ ist ein direktes Zitat und wird auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendet. Es ist davon auszugehen, dass es gerechtfertigt wäre, von „didaktogenen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“ zu sprechen.

Bislang sollte verdeutlicht werden, dass die Überlegungen zur Gestalt von LRS und Legasthenie so weit auseinander gehen, dass es unmöglich ist, alle Zugänge darzustellen. Es soll an dieser Stelle aber eine Definition von LRS für die vorliegende Arbeit erfolgen, die nicht zu weit und auch nicht zu eng sein darf. Grundsätzlich wird hier die umschriebene Entwicklungsstörung untersucht, wie sie vom ICD-10 beschrieben wird.

LRS im Sinne dieser Untersuchung sind jene Erscheinungsformen unzureichender Leistungen im Lesen und Rechtschreiben von SchülerInnen der Sekundarstufe I, die in das Störungsbild der umschriebenen Entwicklungsstörung passen. Dazu müssen folgende Kriterien erfüllt sein (Behrndt/Steffen 1996, 21ff.; Schulte-Körne 2009, 28):

- Lesen und/oder Rechtschreiben in der alltäglichen Praxis muss dauerhaft beeinträchtigt sein.
- Wenn eine kognitive Teilleistung nicht altersgemäß funktioniert, dann muss sie unterhalb des bei der vorliegenden Intelligenz zu erwartenden Niveaus liegen. Sie muss sich anfangs auch deutlich im Gegensatz zu den anderen Lernleistungen befinden.
- Als Ausschlussgrund gelten akute (psychische) Erkrankungen, Behinderungen, unkorrigierte akustische und optische Beeinträchtigungen (okuläre Lesestörung).

Eine Schwäche oder Störung aufgrund sozialer Faktoren und eines defizitären Unterrichts sind in dieser Arbeitsdefinition mit eingeschlossen, wiewohl einige Vertreter der Forschung dem widersprechen würden (Behrndt/Steffen 1996, 21ff.). Ob und wie weit ein defizitärer Unterricht verantwortlich gemacht werden kann, ist bislang nicht ausreichend erforscht.

Zusammenfassend kann das Modell von Klicpera et al. (2013) zur Ursächlichkeit herangezogen werden, das versucht, die verschiedenen Ansätze in einen von Wechselwirkung geprägten Zusammenhang zu setzen:

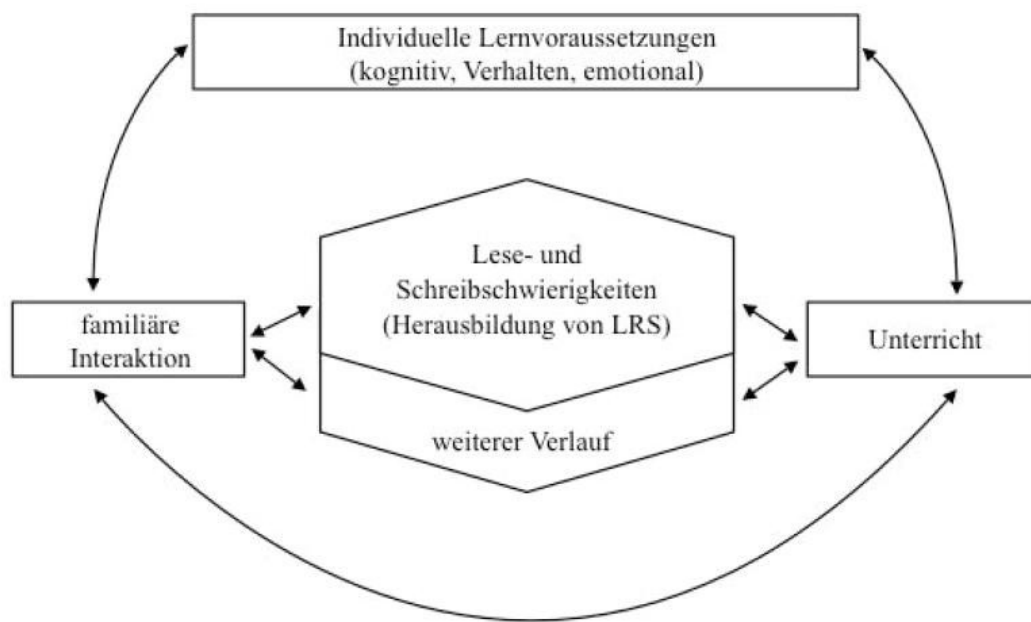


Abbildung 1: Wechselwirkungsmodell zu Entstehung und Verlauf von LRS (nach Klicpera et al. 2013)

Diese Darstellung soll als Abschluss dienen und zum nächsten Kapitel überleiten, das näher zum angestrebten Kern dieser Arbeit führt und sich mit dem Schriftspracherwerb, dessen Voraussetzungen und Störungen im schulischen Kontext befasst.

3. (Gestörter) Schriftspracherwerb im schulischen Kontext

Um nachvollziehen zu können, was genau gestört ist, ist es notwendig, kurz auf den Schriftspracherwerb in seinem ungestörten Verlauf einzugehen. Wie bei Sassenroth beschrieben wird, wird durch den „Terminus Schriftspracherwerb der Prozess der Aneignung und damit auch die Aktivität des Lernenden deutlich“, wenn man sich mit dem befasst, was er allgemein als „Störungen der Schriftsprache“ bezeichnet (Sassenroth 1998, 15). „Störung“ ist aber nicht als psychologische Krankheit aufzufassen. Man könnte auch von „Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache“ sprechen, um die Intensität des Begriffs „Störung“ zu relativieren.

In vielen Forschungsarbeiten (u.a. Klicpera et al. 2013; Sassenroth 1998; Schwenke et al. 2010; Schröder-Lenzen 2013) werden Phasen- bzw. Stufenmodelle des Lesens und/oder Rechtschreibens vorgestellt, die darstellen, wie die Basis der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten

aussieht. Mithilfe dieses Wissens soll es ermöglicht werden, zu einer angemessenen Einschätzung der Leistungslage von lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen zu gelangen.

Der nächste Punkt soll die gängigsten Modelle im Ansatz erläutern, um ein vollständiges Verständnis für den in dieser Arbeit gewählten Zugang zu ermöglichen. Die Verwendung dieser Modelle erscheint auch deshalb sinnvoll, weil sie für Fachkräfte gut nachvollziehbar sind und den Ist-Stand erheben, von dem aus eine Analyse zum weiteren Verfahren für den Förderbedarf gestartet werden kann. Darüber hinaus ließe sich eine Praktikabilität dieser Modelle auch damit rechtfertigen, dass sie für alle SchülerInnen einer Klasse gleichermaßen angewandt werden können und daher nicht strikt unterscheiden, wer nun Anspruch auf Förderung hat und wer nicht, also wer genau als lese-rechtschreibschwach gilt. Somit scheint eine durchgängige Anwendbarkeit gegeben.

3.1. Modelle des Schriftspracherwerbs

Gegenwärtig ist man der Auffassung, dass es sich beim Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen um eine Denkentwicklung handelt. Diese Ansicht wird insbesondere von den Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs gestützt, die heute breite Akzeptanz erfahren. Drei Modelle werden in der Forschung immer wieder hervorgehoben (u.a. bei Sasse 2009, von Suchodoletz 2007, Häfele/Häfele 2010; Klicpera et al. 2013):

- Das Schriftspracherwerb-Modell von Frith (1985)
- Das Dual-Route-Lesemodell von Coltheart (2005)
- Das Rechtschreib-Modell von Simon&Simon (1973)

Oftmals wird das Phasenmodell der Lese- Rechtschreibentwicklung von Frith (1985) herangezogen, das den bereits angesprochenen Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens veranschaulicht. Sie unterteilt ihr Modell in drei Phasen, mit denen jeweils eine Strategie assoziiert wird. Die drei Phasen sind die logographische, die alphabetische und die orthographische (Frith 1985, 306). Dabei baut die eine Stufe auf der vorhergehenden auf, was dadurch gekennzeichnet ist, dass die bis dahin gebräuchlichen Lese- und Schreibstrategien qualitativ verändert werden (Tacke 2008, 155). Zuerst soll dieses Phasenmodell kurz umschrieben werden und darauf folgend die Modelle von Coltheart (2005) für den Erwerb der Lesekompetenz und Simon&Simon (1973) für das Rechtschreiben. Ein reibungsloser Ablauf dieser Prozesse gilt als Voraussetzung für einen gelingenden Schriftspracherwerb, außerdem sollen davon Fakten über Störungen der Schriftsprache abgeleitet werden.

3.1.1. Phasenmodell des Schriftspracherwerbs

Logographische Stufe:

In der logographischen Phase werden bekannte Wörter von Kindern direkt erkannt wie zum Beispiel der eigene Name oder ein bekanntes Firmenlogo. Die Basis dafür sind die graphischen Eigenschaften dieser Wörter. Das Wort „Mama“ wird so vielleicht richtig „gelesen“, dafür wird aber auch „Milch“ als „Mama“ interpretiert, weil nur der erste Buchstabe als Orientierung dient (Steinbrink/Lachmann 2014, 25f.). Ohne eine phonologische Umcodierung beschreitet das Kind hier einen direkten Weg der Worterkennung.

Auf dieser Stufe kann noch nicht davon gesprochen werden, dass ein Kind etwas schreibt, es malt viel eher ein Wortbild (von Suchodoletz 2007, 13). Man spricht auch von den Skelettschreibungen, wenn bloß eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Wort besteht, das zu schreiben versucht wird.

Es sollte erwähnt werden, dass es nicht unumstritten ist, ob jedes Kind diese logographische Stufe durchläuft oder ob es nicht möglich ist, dass ein direkter Einstieg mit der alphabetischen Strategie erfolgt (Scheerer-Neumann 2003, 519). Außerdem ist auch die analoge Anwendbarkeit auf den deutschen Sprachraum nicht gesichert, da Friths Modell im englischen Sprachraum angesiedelt ist.²

Alphabetische Stufe:

Auf dieser Stufe ist die phonologische Bewusstheit, die bei vielen Kindern mit LRS nur schwach ausgeprägt ist, Voraussetzung. Andernfalls wird es ihnen nicht gelingen, die Wörter in ihre lautlichen Bestandteile zu zerlegen, was wiederum für eine gelingende Phonem-Graphem-Korrespondenz notwendig ist (Naegele 2014, 62). Letztere wird in der alphabetischen Phase genutzt, um beim Lesen die einzelnen Grapheme in die entsprechenden Phoneme umzuwandeln. Damit ist die betreffende Person bereits in der Lage, ihr unbekannte Wörter oder Nonsense-Wörter lesen zu können (Steinbrink/Lachmann 2014, 26f.).

Bei LRS-gefährdeten Kindern besteht in dieser Phase die Gefahr, dass das hier praktizierte lautgetreue Lesen überbeansprucht wird. Aufgrund von Ausspracheregeln, wie der Auslautverhärtung, lässt sich feststellen, dass Deutsch keine Lautschrift ist wie etwa das IPA. Daran sind die orthographischen Erscheinungen zu erkennen, die das lautgetreue Schreiben hervorrufen können: „Hand“ wird dann zum Beispiel als „Hant“ geschrieben. Ein guter Ansatzpunkt für den Deutschunterricht ist die Tatsache, dass 30 Buchstaben (unter Berücksichtigung von ä, ö, ü und ß)

2 Scheerer-Neumann (2003) hat das Modell sogar noch weiter unterteilt und stellt die Möglichkeit der Existenz von Übergangsstufen in den Raum, worauf hier aber nicht näher eingegangen werden kann. Zusätzlich gibt es einige Überarbeitungen von anderen AutorInnen, die auf Friths Modell fußen: z.B. Günther (1995); Kirschhock (2004)

an die 40 Laute gegenüberstehen. Nur etwa 50% des Grundwortschatzes werden im Deutschen lautgetreu geschrieben (von Suchodoletz 2007, 13).

Orthographische Stufe:

Orthographische Besonderheiten wie das große „F“ am Beginn und „ss“ am Schluss werden auf dieser Stufe bereits erkannt und angewandt. Dies geschieht, indem bekannte Wörter als abstrakte Wortrepräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und erkannt werden. Lesen geschieht nun in größeren Einheiten und ist nicht mehr phonologisch geprägt. Nicht mehr die graphischen oder phonologischen Eigenschaften eines Wortes sind beim Lesen maßgeblich, sondern die orthographischen (Steinbrink/Lachmann 2014, 26).

Beim Schreiben kommt dies unter anderem bei der Vokaldehnung und der Konsonantengemination zum Vorschein. Im besten Fall hat das Kind bereits die orthographische Strukturen dahinter erkannt und wendet sie erfolgreich an. Wenn die abstrakte Wortrepräsentation nicht aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird, dann können Ableitungsregeln behilflich sein (der Plural von „Hand“ ist „Hände“, ergo schreibt man „Hand“ mit „d“). Die Gefahr geht dabei von Übergeneralisierungen aus. Ein gutes Beispiel ist das Wissen, dass Wörter, die mit /a/ enden oft mit „er“ verschriftlicht werden. Dementsprechend schreibt das Kind dann „Vata“ oder aber auch „Zahnpaster“ (ebd.)

3.1.2. Zwei-Wege-Modell Coltheart (2005)

Das Leseerwerbsmodell von Coltheart (2005) ist für die Erklärung der Erkennung von Nonsense-Wörtern bedeutsam. Das Nicht-Erkennen solcher Wörter ist ein Charakteristikum der LRS, weil dafür eine gut ausgeprägte Phonem-Graphem-Korrespondenz notwendig ist (Kelly & Phillips 2011, 57).

Prinzipiell werden zwei Verarbeitungswege von Lesematerial unterschieden. Einerseits der nicht-lexikalische Weg (indirekte Route) und andererseits der lexikalische Weg (direkte Route). Auf dem nicht-lexikalischen Weg erfolgt, vereinfacht gesagt, die Phonem-Graphem-Zuordnung, ein unbekanntes Wort oder eine unbekannte Buchstabenfolge (Nonsense-Word) wird Buchstabe für Buchstabe in Laute umgewandelt, woraus dann ein Wort zusammengesetzt wird (von Suchodoletz 2007, 11). Dieses Verhalten kann vor allem bei LeseanfängerInnen beobachtet werden. Bei lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen äußert sich das dergestalt, dass sie eventuell im lautgetreuen Lesen verharren und reguläre Wörter mit normaler Geschwindigkeit lesen können, aber nicht irreguläre Wörter, die nicht lautgetreu geschrieben werden (Coltheart 2005, 10f.). Dadurch könnte

man es sich erklären, warum Wörter zwar „gelesen“ aber nicht verstanden werden können (Kelly & Phillips 2011, 57): Es scheitert daran, dass diese Wörter nicht mittels phonologischer Rekodierung erlesen werden können (Klicpera et al. 2013, 51). Das Wissen um diesen Fakt könnte für LehrerInnen im Leseunterricht als diagnostischer Ansatz dienen.

Wird der lexikalische Weg beschritten, wird zuerst das mentale Lexikon befragt und es erfolgt ein Wiedererkennen der richtigen Buchstabenfolge und Aussprache. Das Gelesene wird dadurch beim Anblick verstanden und kann in das Vorwissen integriert werden. Dabei handelt es sich um einen hoch automatisierten Prozess, der von geübten Lesern benutzt wird. Die Möglichkeit, LRS durch Probleme beim Erwerb einer dieser beiden Routen (mit-)erklären zu können, wird als Beweis für die Gültigkeit dieses Modells herangezogen (Coltheart 2005, 11).

3.1.3. Rechtschreibmodell Simon & Simon (1973)

Für die Rechtschreibung gilt immer noch das Modell von Simon&Simon (1973) als gute Darstellung der Rechtschreibentwicklung. SchülerInnen nähern sich demnach der richtigen Schreibweise eines Wortes, bei dem kein direkter lexikalischer Abruf möglich ist, über Wahrscheinlichkeitsaussagen an. Das heißt, dass der oder die SchülerIn Informationen aus dem bisher Gelernten über Orthographie abrufen und so versucht, die richtige Buchstabenfolge zu erraten. Voraussetzung dafür ist aber wieder die Kenntnis von Regelmäßigkeiten der Schriftsprache und Rechtschreibregeln (Klicpera et al. 2013, 59). Man könnte auch sagen, dass es sich dabei um eine Art Lückenschluss handelt, mit dem Leerstellen des internen Lexikons aufgefüllt werden sollen.

SchülerInnen können dann dazu angehalten werden, verschiedene Merkhilfen zu unterstützen, indem sie etwa Wörter, die nicht lautgetreu geschrieben werden, farblich markieren oder sich einzelne Silben, also größere Wortteile, des fraglichen Wortes so zu erklären versuchen, dass sie ihren bekannten Wortschatz daraufhin überprüfen, ob die gesuchten Silben in Wörtern vorkommen, von denen sie wussten, wie sie geschrieben werden.

Zusammenfassend sind für dieses Modell folgende Teilfertigkeiten notwendig (Klicpera et al. 2013, 60):

- spezielles Wissen um die Schreibweise verschiedener Wörter
- Phonem-Graphem-Korrespondenzen
- Kenntnis von Rechtschreibregeln
- Wörter in größere Teile (Silben) zu gliedern und deren Schreibweise zu bestimmen

Der Schriftspracherwerb wurde bis hierher zwar nicht erschöpfend dargestellt, jedoch wurden in

komprimierter Form und mit Fokus auf den Unterricht die Grundkompetenzen und die dahinterliegenden Prozesse erklärt. Im nächsten Punkt geht es darum, wo didaktische Fallen im Unterricht zu verorten sind, die kausal für eine „didaktogene Legasthenie“ sein können, um im Vokabular Valtins zu bleiben (Valtin 2001, 23). Wenngleich sie diese Fallen nicht aufzählt, spricht sie aber klar von einem lückenhaften Unterricht, der dafür verantwortlich ist, weshalb sich diese Arbeit ihrerseits die Analogie erlaubt, diesen Gedanken aufzugreifen und didaktische Fallen exemplarisch aufzuführen, die für LRS mit ursächlich sein könnten. Dabei muss man aber klarstellen, dass eine Lehrkraft nie allein für das Auftreten und die Förderung von LRS verantwortlich sein kann.

3.2. Phonologische Bewusstheit und Phonem-Graphem-Korrespondenz

Während ein Kind Lesen und Schreiben lernt, muss es zwei Gedanken rekonstruieren, die bei der Erfindung des Schriftsystems federführend waren:

- 1.) Schrift hat eine kommunikative Funktion, die von einer besonderen Form abhängig ist, indem ihre Zeichen nicht beliebig austauschbar sind.
- 2.) Das Erkennen von sprachstrukturellen Merkmalen und deren graphischer Repräsentation durch Laute, Wörter und Sätze (Valtin 2001, 49).

Die graphische Repräsentation von sprachlichen Merkmalen bezeichnet mehr oder weniger das, was wir als phonologische Informationsverarbeitung verstehen, genauer gesagt deren Aspekt der Zuordnung von Graphemen zu Phonemen. Methodisch erscheint es sinnvoll (Wagner und Torgesen 1987; hier nach Schnitzler 2008, 16), drei Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung zu unterscheiden:

- Phonologische Bewusstheit – sublexikalische phonologische Einheiten erkennen und verändern
- Phonologisches Rekodieren beim lexikalischen Zugriff – phonologische Wortformen zeitnah abrufen
- Phonologisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis – phonologische Informationen kurzfristig speichern

Der phonologischen Informationsverarbeitung kommt vor allem im Bereich der frühen Leseentwicklung Bedeutung zu, denn es gibt Zusammenhänge zwischen späteren LRS und diesen drei Bereichen.

Es wurde bereits angesprochen, dass die phonologische Bewusstheit und die Phonem-Graphem-

Korrespondenz (PGK) die beiden wichtigsten Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb sind, mit Betonung auf der Rechtschreibung (Gold 2011, 104). Klicpera et al. (2013, 26f.) führen an, dass die phonologische Bewusstheit bereits vor dem Erstleseunterricht teilweise ausgebildet sein dürfte. In der Kindergartenzeit zerlegen Kinder Wörter in Silben („Au-to“) und spielen Reimspiele (Steinbrink/Lachmann 2014, 20) oder haben eine Affinität zu denselben. Ebenso wird unterstrichen, dass auch die Regelmäßigkeit eines schriftlichen Systems bei der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit von Bedeutung ist. Ferner wird noch ein gutes Wortgedächtnis und eine wirksame Verarbeitung von lautsprachlicher Information im Arbeitsgedächtnis dazu gezählt. Diese metalinguistischen Fähigkeiten sind für den Schriftspracherwerb so weit richtungweisend, als dass Kinder, die sie schnell adaptieren oder gar vor dem Schuleintritt schon Teilkompetenzen haben, Vorteile beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben. Der Erstleseunterricht vermittelt dann die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, wobei es stark auf die Form des Unterrichts und darauf ankommt, wie genau die PGK-Regeln behandelt werden. Gleichzeitig wird damit der Beginn des schulischen Einstiegs in den Schriftspracherwerb markiert (Steinbrink/Lachmann 2014, 20). Die Ausgeprägtheit der phonologischen Bewusstheit scheint den Weg für die Einsicht in die Regelmäßigkeit der Korrespondenzen zu ebnet.

In der Einleitung wurde kurz geschildert, was unter phonologischer Bewusstheit zu verstehen ist, nämlich „die Fähigkeit [...], von der Bedeutungsebene der gesprochenen Sprache abzusehen und stattdessen ihre formalen lautlichen Aspekte zu betrachten“ (ebd.). Es wird zudem eine phonologische Bewusstheit im weiteren von einer im engeren Sinne unterschieden (Schröder-Lenzen 2013, 88). Erstere meint jene Fähigkeit, Reime und die einzelnen Silben eines Wortes zu erkennen, wie es in der Kindergartenzeit vorkommt. Letztere sollte im Schulalter entwickelt werden und bezeichnet die Fähigkeit, das gesamte Wort auf seine lautlichen Bestandteile (z.B. Anfangs- und Endlaut) abhören oder lautsynthetische und -kategoriale Leistungen erbringen zu können.

Die phonologische Bewusstheit ist also auf der logographemischen Stufe zu verorten (Leitich 2007, 12f.), entwickelt sich aber stets weiter. Es lässt sich daher nicht sagen, was ein Kind am Beginn der Sekundarstufe I können muss. Thomé/Thomé (2004, 128) schreiben, was einerseits bezeichnend und andererseits vielschichtig ist, dass der Schriftspracherwerb, oder zumindest dessen Kern, mit der Kenntnis der wichtigsten orthographischen Regeln abschließt und die meisten dann „mehr oder weniger“ der Rechtschreibung mächtig sind. Diesen Zustand sehen sie aber erst ungefähr mit einem Alter von 12 Jahren als erreicht. Durch das individuelle und multifaktorielle Erscheinungsbild der LRS können keine globalen Aussagen zum zur jeweiligen Schulstufe korrespondierenden Wissens- und Leistungsstand getroffen werden. Aus diesem Grunde wurde bereits die qualitative Fehleranalyse vorgeschlagen, mit der sich die Lehrkraft ein Bild der aktuellen Situation in einer

Klasse machen können. Gewiss ist nur, dass keine Perfektion erwartet werden darf, was aber für beide Richtungen des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses gilt.

Durch Üben der phonologischen Bewusstheit lassen sich auch im fortgeschrittenen Schulalter noch Nachteile ausgleichen. Zur Feststellung des Ist-Standes und Übung empfiehlt Schröder-Lenzen (2009, 90f.) folgende Aufgabentypen:

- Silben segmentieren
- Silben zusammensetzen
- Endlaute erkennen
- Umkehrung der Lautsynthese (Lautfolge rückwärts sprechen)
- Laut zu Wort – Zuordnung
- Wort zu Wort – Zuordnung
- Reime erkennen
- Isolierung
- Phonemsegmentierung
- Phoneme zählen
- Laute verbinden
- Phonem weglassen
- Weggelassenes Phonem benennen
- Phonem ersetzen

Zur Entwicklung der Phonem-Graphem-Korrespondenz und der Einsicht in deren Regeln ist es noch schwerer, verbindliche Aussagen zu treffen. Als geeignetes Mittel zur Unterstützung wird die Verwendung von Anlaut- und Auslauttabellen vorgeschlagen, die wahlweise auch Orthographeme (=seltene Nebenschreibung) auflisten. Es spricht nichts dagegen, diese Tabellen auch in der Sekundarstufe I einzusetzen oder erneut einzusetzen, falls dies schon in der Grundschule passiert sein mag. Die Problematik besteht für die Lernenden darin, dass es im Deutschen 40 Phoneme gibt, die durch variierende Buchstaben und Buchstabenkombinationen verschriftlicht werden können (Schröder-Lenzen 2009, 50)³. Wie in Punkt 3.3. aufgezeigt wird, besteht darin ein großes Potential an didaktischen Verkomplizierungen, die sich in den Köpfen der SchülerInnen verselbständigen und LRS weiter ausprägen können. Es dürfte klar geworden sein, dass die Entwicklung des Lesens und Schreibens eine eher langsame ist und in kleinen Schritten über viele Jahre hinweg erfolgt.

3 Naumann (2009, 25ff.) zählt zusätzliche Regeln auf, die für das Erlernen der deutschen Sprache bzw. dem schnellen und bequemen Lesen notwendig sind, z.B. lange und kurze Vokale, Interpunktion, das/dass-Schreibung oder Kooperation zwischen Vokaldauer/Silbenstruktur und Morphemkonstanz.

3.3. Didaktogene Legasthenie: Didaktische Fallen im Deutschunterricht

Als „didaktogene Legastheniker“ werden SchülerInnen bezeichnet, „die aufgrund unzureichender Lehrerkompetenz schlechte Leistungen im Lesen und Rechtschreiben aufweisen“ (Valtin 2001, 23). Dieser Ausdruck ist zugleich interessant und provokant, hat sich bis dato aber nicht konstituieren können und wird auch nicht oft thematisiert. Es ist jedoch nur schlüssig anzunehmen, dass er einen real existierenden Umstand beim Namen nennt. Was ein wenig polemisch klingen mag, ist allerdings eine Überlegung wert und daher nicht als negative Kritik an LehrerInnen aufzufassen. Es ist auffallend, dass diese Option nur selten wissenschaftlich betrachtet wird. In Punkt 4.3. werden die motivationalen Bedingungen für einen gedeihlichen Unterricht dargelegt, wozu genauso die Fähigkeiten zur Selbstkritik und Selbstreflexion auf LehrerInnenseite gehören, um allenfalls notwendige Nachjustierungen am eigenen Unterrichtskonzept vornehmen zu können.

Nicht zuletzt deshalb erscheint es aussichtsreich, diesen Zugang in einem eigenen Punkt zu behandeln, da dies in der Literatur selten prononciert wird. Es ist nur logisch, dass auf LehrerInnenseite Unzulänglichkeiten gesucht werden und nicht ausschließlich bei den SchülerInnen. Bei Naegele/Valtin (2001, 36) findet das Vorhaben dieses Punktes sein exakt definiertes Sprachrohr:

„Jedes Kind weist seine eigene Geschichte des Scheiterns auf. Beteiligt daran sind neben dem schulischen Lernen (Methodik, Didaktik und Lehrerpersönlichkeit) und ungünstigen individuellen Lernvoraussetzungen beim Kind auch die familiäre Situation und die Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freunden.“

Es wurde schon darauf angespielt, dass das Verhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn nachhaltig die Einstellung der Lernenden zum jeweiligen Gegenstand prägen kann. Immer vorausgesetzt, dass beide Beteiligten dazu ihr Möglichstes beitragen. Dazu gehört das ehrliche Scannen des eigenen Unterrichts auf die folgenden und womöglich noch weitere hier nicht aufgezählte Fallen und Fehler. Scheerer-Neumann (2005, 11) hat dafür die Bezeichnung „didaktischer Kunstfehler“ erschaffen.

Einer der ersten Grundfehler, eventuell bei unerfahrenen Deutschlehrkräften, könnte sein, sich nicht gleich am Beginn des Schuljahres einen Überblick zum Ausgangsniveau in den sie betreffenden Klassen zu verschaffen, um den Unterricht in weiterer Folge daraufhin adaptieren zu können.

Blindes Vertrauen in die Lehrmittelverlage ist ebenso wenig anzuraten, da die Gestaltung der Fördermaterialien meist nach nicht-transparenten Qualitätsstandards erfolgt (Naegele 2004, 7).

Kalmar (2006; 1998) schlägt terminologisch den gleichen Weg ein und spricht von Förder- und Therapiematerialien, die eine „didaktogene Lernbehinderung“ darstellen und führt die „Acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreibprozess“ an, die nun aufgezählt werden sollen:

- **Auslautverhärtung:** Liegt dann vor, wenn die stimmhaften Plosive [b, d, g] am Wortende als [p, t, k] phonetisch realisiert werden, so wie bei <Bub, Korb, grob>, <Hund, Rad, Mond>, <Burg, Berg, Zwerg>. Verfolgen die SchülerInnen allein die auditive Strategie kann es zu Fehlern kommen, die sich womöglich manifestieren und dies in der Sekundarstufe I vermutlich schon getan haben, wenn sie gehäuft auftreten.
- **Konsonantische und vokalische Varianten von /r/:** Das Graphem <r> wird in Wörtern wie <Bär, Uhr, Tür> nicht als Konsonant realisiert, sondern als a-Schwa. Oftmals wird von SchülerInnen gefordert, dass sie das [r] aus solchen Wörtern heraushören sollen.
- **Stimmhafte Verschlusslaute bei Konsonantenhäufungen:** Die Plosive [b, d, g] werden mehr behaucht wie bspw. <Blatt, Blume, Brille>, <Drache, Dreirad, drehen>, <Glocke, Glück, groß>, was dazu führt, dass SchülerInnen oft nicht mehr unterscheiden können, ob sie <p, t, k> oder <b, d, g> schreiben müssen.
- **Uneinheitliche Phonem-Graphem-Korrespondenzen bei Vokalen:** Bei Übungen zu <e> wird meist nach dem Phonem [e:] gesucht und deren Kennzeichnung verlangt. Bei <Ente, Kuchen, Fenster, Feder> wird aber nur beim letzten Wort das Graphem durch das fragliche Phonem realisiert.
- **<e> vor [l, m, n]:** Oft wird <e> „unhörbar“ phonetisch realisiert als sogenannter Nulllaut wie bei <Esel, Semmel, Regel, Besen>. Manche Lokalisationsübungen verlangen aber, dass SchülerInnen diesen Nulllaut „hören“ sollen, was leicht erkennbar für Unsicherheit sorgen kann.
- **Mehrere Grapheme für ein Phonem:** Das berühmteste Beispiel dafür sind die nicht vorhandenen Unterschiede bei der Repräsentation von [f] durch <v> und <f>. Gleiches gilt auch für [ks], das durch <ks, chs, cks, x, gs> repräsentiert werden kann.
- **<H, h>-Konversion:** Dieser Buchstabe wird mit den Ausnahmen <Ahorn, Oheim, Uhu> nur im Anlaut eines Wortes ausgesprochen.
- **Abteilregeln und Silbengrenzen:** Das Abteilen sollte nach Sprechsilben gelehrt werden.

Wenn diese Regeln auch für die Grundstufendidaktik und -methodik konzipiert sind, so ist leicht erkennbar, dass hier durchwegs Aspekte angesprochen werden, die SchülerInnen in der Sekundarstufe I noch Probleme bereiten können und ihre LRS unterstützen können.

Um noch kurz bei den auditiven Fallen zu verweilen, sei noch ein Beispiel zu den vorher erwähnten Anlauttabellen zitiert (Schründer-Lenzen 2009, 52). /I/ wird den SchülerInnen gern durch das Anlautbild eines Igels näher gebracht. <i> wird in diesem Fall als [i:] realisiert, was zur fälschlichen

Annahme führen kann, dass ein „langes I“ stets so zu schreiben ist wie beim Igel. Wenn sich diese Teilstrategie des Schreibens einschleicht, kann es unter Umständen auf viele Jahre hinaus, bis in die Sekundarstufe I, zu Problemen bei /ie/ kommen.

Vielen SchülerInnen (mit LRS) fehlen die nötigen Lernstrategien und Arbeitstechniken und/oder sie wenden die falschen an. Hier wäre die „Schreib-wie-du-sprichst-Strategie“ zu nennen (Naegele/Valtin 2001, 37). Vergleichbar ist dies mit einem Gerätetraining für die Muskeln. Führt man die Übungen falsch aus, kann man seinem Körper damit mehr Schaden zufügen als Gutes tun. Zudem entspricht die Anwendung von Lernstrategien den moderneren Konzepten von LehrerInnenarbeit als LernbegleiterInnen (Meyer 2010, 56). Dies kann nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn SchülerInnen über die nötige Kompetenzen verfügen, mit denen sie sich teilweise autodidaktisch behelfen können.

Im bisherigen Verlauf dieser Analyse mag nicht deutlich hervorgekommen sein, dass die kognitiven Teilleistungen auch am Erlernen der (oder einer) Sprache mitbeteiligt sind. Dies ist aber der Fall. Naegele/Zimmermann (2002) sprechen sich daher für eine Berücksichtigung der kognitiven Bereiche aus und empfehlen Lehrkräften, dementsprechendes Anschauungsmaterial vorzubereiten. Hier wären beispielsweise Buchstaben aus Moosgummi, Holz oder Pappe zu nennen, sodass damit Wörter gelegt oder Buchstaben nachgefahren werden können. Es gehört zum pädagogischen Basiswissen, dass das Hirn eines Menschen umso besser lernt, je mehr Querverbindungen oder Vernetzungen es herstellen kann. Das Nachfahren von durch Holzbuchstaben repräsentierten Wörtern hilft daher, dass die motorische Bewegung mit dem Graphem und Laut vernetzt wird.

Im Bereich des Rechtschreibens wurden von einigen Autorinnen ebenso methodische Fallen herausgearbeitet, die hier dargestellt werden sollen (Götzinger-Hiebner 2001; Naegele 2004). Zum einen wäre hier die bereits erwähnte „Schreibe-wie-du-hörst-Strategie“ zu nennen, die sich im Laufe einer Schreibkarriere von SchülerInnen verselbständigen kann. In dieser Hinsicht sind nicht einmal die Schätzungen betreffend der Lauttreue der deutschen Sprache einheitlich, diese reichen von 7% bis 95% wie bei Naegele (2004, 7) zu lesen ist. Sie kritisiert auch das Orthographiekonzept von Reuter-Liehr, das „Lautgetreue Schreiben“. Demnach bestünde die deutsche Sprache aus 60% lautgetreuem Material, wodurch den Eltern rasche und leichte Lernerfolge suggeriert würden. Es dürfte zumindest als gesichert gelten, dass in Behandlung von LRS Geduld gefragt ist und keine blitzartigen Verbesserungen zu erwarten sind.

Eine negative Begleiterscheinung bei didaktischem Überstrapazieren der lautgetreuen Schreibung sind Kommentare von LehrerInnen wie: „Da hast du nicht genau hingehört.“ Augst/Dehn (1998, 13) kommentieren die Lauttreue der Rechtschreibung folgendermaßen, womit sie auch das Wesen des bisher Dargestellten erfassen:

„Doch Rechtschreibung ist keine Lautschrift. Rechtschreibung heißt: der Schreiber macht den Wortaufbau und den Satzaufbau – und damit die Bedeutung und Funktionsweise des Wortes – für den Leser sichtbar auf der Basis von Laut-Buchstaben-Zuordnungen oder gespeicherter Schreibschemata.“ (Augst/Dehn 1998, 13)

Bei den meisten SchülerInnen mit LRS ist die Handschrift nicht gut entwickelt, sodass sie annähernd unleserlich wirken kann, was von der Lehrkraft oft als Faulheit, Unwillen oder gar Bosheit interpretiert wird und ebenfalls zu negativen Kommentaren verleitet. Nicht nur für unleserliche Texte, sondern auch für jede Form von fehlgeschlagener Textproduktion auf SchülerInnenseite gilt, dass fehlende konstruktive Kritik unter dem Text demotivierend und wenig hilfreich ist (Naegele 2004, 8). Es liegt in der Natur des Menschen, dass man wissen will, warum man gescheitert ist und eine Aufklärung darüber durch die eigenen LehrerInnen kann der erste Schritt zu einer Verbesserung sein.

Die wenigsten Deutschlehrkräfte werden darüber Bescheid wissen, dass die graphomotorische Aktivität des Handschreibens durch die Aktivität von etwa 50 Muskeln geprägt ist. Muskulatur, Fingergelenke und der Mittelhandknochen befinden sich zu Schulanfang (und auch in der Sekundarstufe I) noch in der Entwicklung, weshalb es hier einiger Übung bedarf (Topsch 2005, 102ff.). Die Komplexität des Schreibvorgangs auf physischer Seite wird dadurch unterstrichen, wenn es um die Umsetzung von Wahrnehmungseindrücken in einen Bewegungsablauf geht wie beim Abschreiben von der Tafel. Hier spricht man von einer visuomotorischen Koordinationsleistung, da wiederholt die Blickweite und der Fokus gewechselt werden (ebd.). Dies wird auch als „schreibmotorischen Gedächtnis“ (Menzel 1990, 66) bezeichnet, das bei SchülerInnen mit LRS mitunter noch sehr wenig entwickelt sein dürfte. Dazu kommt, dass die Motivation zum Schreiben kaum vorhanden ist und sich ein Teufelskreis entwickelt, aus dem sich SchülerInnen immer schwieriger befreien können, was unter Umständen durch negative LehrerInnenkritik mitverursacht werden könnte. Ein Blick auf die Schreibhaltung von SchülerInnen kann schon einen Hinweis liefern, warum die Schrift unleserlich ist. Im Laufe des ersten Schuljahres sollte sich aus dem Pfötchengriff die dynamische Tripodenhaltung entwickeln (Naegele 2014, 170), bei dem der Stift leicht auf dem Mittelfinger ruht und das Handgelenk und die Finger beweglich bleiben.

Beim Üben von Struktureinheiten, zum Beispiel beim Silbenklatschen, wird oft so getan als spräche man zwei getrennte Konsonanten bei /Mut-ter/, obwohl nur einer gesprochen wird. Ebenso verhält es sich bei /Katze/. Hier kann es wiederum zu Übergeneralisierungen kommen wie *dehnnen, weil sich der oder die SchülerIn die Schreibweise von <dehnen> so erklärt: /de:n-nen/ (Naegele 2004, 9). Für Verwirrung sorgen auch jede Form von Wortsuchspielen oder Wörtersalaten. Schlechte LeserInnen und/oder SchreiberInnen werden dabei demotiviert, da sie mit ihren Kompetenzen schnell an ihre Grenzen stoßen (Naegele 2004, 9), indem ihnen die richtigen Repräsentationen der

gesuchten Wörter absichtlich vorenthalten werden. Es versteht sich von selbst, dass SchülerInnen mit LRS derartige Übungen nie zufriedenstellend werden lösen können. Sie benötigen so oft und so viel wie möglich Begegnungen mit dem richtigen Schriftbild, damit sie es in ihrem Gedächtnis speichern können.

Das Anwenden von Ratestrategien wird unterstützt, wenn Inhalte geübt werden, die einander ähnlich sind. Dazu zählen Übungen, in denen für ein Phonem mehrere Grapheme zu unterscheiden sind, wie es schon weiter oben bei den auditiven Fehlern beschrieben wurde. Grundsätzlich gilt, dass zuerst das Einzelne gefestigt werden soll und ähnliche Inhalte der Schriftsprache zeitlich getrennt behandelt werden sollten, damit eine bessere Differenzierung gewährleistet werden kann (Naegele 2004, 10). In diesen Bereich fallen auch die „minimalen Paare“ wie: hohl-holen, Wal-Wahl, lies-ließ, küssen-Küste. In vielen Lehrbüchern und Übungsmaterialien wird aber empfohlen, diese in kontrastiver Form zu üben, beispielsweise als Lückentext oder Diktat (Götzinger-Hiebner 2001, 84).

In der Schule, aber auch in vielen anderen Lebensbereichen, wird der Fokus zu oft auf das Negative gerichtet, weshalb SchülerInnen ausschließlich auf ihre Fehler hingewiesen und nicht dafür gelobt werden, was richtig gemacht wurde. Im Deutschunterricht könnte also ein Diktat so beurteilt werden, dass die richtigen Wörter gezählt werden und die (positive) Entwicklung gegenüber den letzten Diktaten hervorgehoben wird (Naegele 2004, 11).

Tatsächlich scheint die weiter oben angestellte Überlegung, dass die unterrichtliche Förderung von LRS über eine Art „Negativdefinition“ zu eruieren ist, zu stimmen. Bei Naegele (2014, 187ff.) finden sich hauptsächlich Erwähnungen von Verbesserungsvorschlägen für ältere SchülerInnen, die mit LRS zu kämpfen haben. Demnach scheint es fest eingefahrene Abläufe im Deutschunterricht der Sekundarstufe zu geben, die sich auf SchülerInnen mit LRS negativ auswirken.

3.4. Fehleranalyse (und Diktate)

Gerade im Deutschunterricht kommt der Fehleranalyse besondere Bedeutung zu, weshalb sie gesondert erörtert werden und nicht unter die didaktischen Fehler subsumiert werden sollte. Es wurde bereits angesprochen, dass eine rein quantitative Analyse der Fehler mit dem modernen Konzept der LRS-Diagnostik nicht mehr vereinbar ist. Zum einen sind orthographische Fehler ein Entwicklungsschritt beim Erwerb der Schriftsprache, zum anderen handelt es sich beinahe ausnahmslos um unvollendete Lernprozesse, weshalb Lebensalter und Bildungserfolg dabei keine Rolle spielen (Thomé/Eichler 2008, 104).

An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass es so etwas wie „typische Legastheniefehler“ nicht gibt,

wiewohl diese auf diversen Internetseiten von LRS-/LegasthietrainerInnen bzw. -instituten noch immer propagiert werden und womöglich bei Eltern eine akute Alarmreaktion auslösen sollen. Schulte-Körne (2009) meint dazu schlicht, dass zum Beispiel die Vertauschungen von b/d und b/g zwar für einen Entwicklungsstand typisch seien, man denke hier an die oben beschriebenen Erwerbsmodelle der Schriftsprache, aber nicht für das Vorliegen einer Legasthenie (Schulte-Körne 2009, 83).

Als wenig nützlich erweisen sich auch eigene Testdiktate, denen nach den hier zutage geförderten Erkenntnissen ihre Sinnhaftigkeit weitestgehend abgesprochen werden muss. So steht im „Modell zur schulischen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwächen“⁴ geschrieben, dass die beliebten wöchentlichen Diktate nichts zum Schriftspracherwerb beitragen können und daher überdacht werden sollten (LSR OÖ, 13). Andernorts werden sogar Diktate vorgeschlagen, die nur aus Pseudowörtern bestehen, damit SchülerInnen nicht auf den automatisierten Teil ihres Wortschatzes zurückgreifen können und bewusst die zu überprüfenden Regeln anwenden müssen (Ebbert 2009, 12). Daraus könnte sich das Problem ergeben, dass nicht existierende Wörter keine einheitlichen Aussprache- und Verschriftlichungsregeln haben und das Konzept damit nur schwer umsetzbar wird. Diese These kann an dieser Stelle nicht überprüft werden, wichtiger erscheint jedoch, dass Diktate nicht den einzig wahren Weg zum Üben der Rechtschreibung darstellen. Sie sind zudem als alleiniges Mittel auch nicht für die Schreibmotivation förderlich, sondern provozieren bei Kindern mit LRS aufgrund der hohen Irrtumswahrscheinlichkeit eher Passivität und Resignation (Anzengruber 1998, 122).

Im Bereich der Fehleranalyse erweist sich die Oldenburger Fehleranalyse (Thomé/Thomé, 2004) als transparentes Mittel. 37 Fehlerkategorien (Abb. 2) werden den drei lernpsychologischen Stadien zuordnet, welche zuvor in Punkt 3.1. beschrieben wurden. Schließlich wird der einzelne Prozentsatz jeder Fehlergruppe zugeordnet, um so ihren Anteil an der Gesamtanzahl feststellen zu können. Da sich die Fehlergruppe wie gesagt an den Lernentwicklungstypen orientieren, gibt eine solche Fehleranalyse wertvolle Aufschlüsse über die jeweilige Kompetenz der SchülerInnen und hilft bei der gezielten Planung der Fördermaßnahmen (Thomé/Gomolka 2007, 140).

4 URL: <http://www.lsr-ooe.gv.at/publikationen/Legasthenie.pdf> letzter Zugriff: 21.2.2015

OLFA - Oldenburger Fehleranalyse- Version 2.1 © G.Thomé/D.Thomé 2004		Gruppe I Vor- bis Protoalph.	Gruppe II Alphabet.	Gruppe III Orthograph.
01	Klein- für Großschreibung			
02	Groß- für Kleinschreibung			
03	Großschreibung im Wort			
04	Getrennt- für Zusammenschreibung			
05	Zusammen- für Getrenntschreibung			
06	Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen			
07	Einfachschreibung für Verdopplung			
08	Verdopplung für Einfachschreibung bei Kurzvokal			
09	Einfachschreibung für markierte Länge			
10	Mark. Längenschr. für Einfachschr. bei Langvokal			
11	Verdopplung nach Langvokal oder Konsonant			
12	Markierte Länge bei Kurzvokal			
13	s für ß			
14	ß für s			
15	ss für ß			
16	ß für ss			
17	e/eu für ä/äu			
18	ä/äu für e/eu			
19	p t k für b d g im Silbenendrand			
20	b d g für p t k im Silbenendrand			
23	f für v			
24	v für f			
25	w für v			
26	v für w			
27	ch für g im Silbenendrand			
28	g für ch im Silbenendrand			
29	Konsonantenzeichen fehlt			
30	Konsonantenzeichen zugefügt			
31	Vokalzeichen fehlt			
32	Vokalzeichen zugefügt			
33	Falscher Konsonant			
34	Falscher Vokal			
35	Zeichenumstellung			
36	Umlautbezeichnung			
37	Sonstige Fehler (auch Fremdwortfehler)			
Fehlersummen absolut nach Hauptgruppen				
Gesamtfehlersumme:				
Fehler in %				
Anzahl der Wörter:		Fehler auf 100 Wörter:	KWA:	KWB:

Abbildung 2: Die Oldenburger Fehleranalyse nach Thomé/Thomé (2004)

Ein systematischer Zugang, wie er in dieser Abbildung dargestellt wird, hilft auch bei der Transparenz der Benotung in der Klasse und könnte für SchülerInnen, die schon ein wenig fortgeschrittener im Schriftspracherwerb sind, nützlich sein, die Sprache mehr als ein

zusammenhängendes System zu begreifen, wenn sie beispielsweise einen selbst verfassten Text mithilfe dieser Fehlertabelle korrigieren oder neu sichten müssen. SchülerInnen haben gemeinhin ein Problem damit, hinter ihren Rechtschreibfehlern eine gewisse Systematik zu erkennen. Für sie erscheint die Orthographie eher als etwas, dem man hilflos ausgeliefert ist. Zumindest bis zu einem gewissen Zeitpunkt, ab dem man annehmen kann, dass die Rechtschreibregeln einigermaßen fest sitzen sollten. Es wird angenommen, dass dies etwa mit 12 Jahren (Thomé/Thomé 2004a, 128) der Fall ist, wobei diese Einschätzung Richtwertcharakter hat.

Bislang sollte verdeutlicht werden, dass der Schriftspracherwerb immer individuell abläuft und keine pauschalen Aussagen getroffen werden können, was sich wiederum deutlich in der Vielfalt der Forschungsansätze der hier erwähnten Autoren widerspiegelt.

4. LRS im Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Folgende Punkte bedürfen einer Überlegung für den Umgang mit LRS im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Wie sehr verleitet der Erlass der zuständigen Schulbehörde dazu, einfach in der Benotung Milde walten zu lassen? Dadurch wird suggeriert, man hätte als LehrerIn bereits alles getan. Als nächstes wirft sich die Frage auf, warum in der Sekundarstufe I SchülerInnen mit LRS sitzen, die oftmals noch gar nicht erkannt worden sind. In Ansätzen wurde dies bereits durch die Behandlung der Entwicklungsstadien des Schriftspracherwerbs erörtert. Ziel dieses Punktes sollte das Verständnis dafür sein, dass die Entwicklung auch am Ende der Sekundarstufe I noch nicht abgeschlossen ist.

Als eine der grundlegenden Voraussetzungen wurde bereits die Motivation genannt, zum Beispiel kann der gegenwärtige Stand der orthographischen Kompetenz am besten durch freies Schreiben ermittelt werden, weil dabei die Motivation zumindest theoretisch am höchsten ist und die Aufmerksamkeit primär auf den Schreibprozess gerichtet ist. Motivationale Aspekte sind für mögliche Fördermaßnahmen und auch im Regelunterricht von großer Bedeutung, weil der Lernfortschritt davon abhängt, wie motiviert SchülerInnen sind. Im Hinblick auf LRS in der Sekundarstufe besteht vielfach das Problem, dass SchülerInnen von psychischen Begleitumständen geplagt werden und ihre Motivation durch eine teils mehrjährige Misserfolgsserie beträchtlich gelitten hat.

Schließlich gilt es noch, danach zu fragen, wie eine konkrete Methodik aussehen könnte, die für die allgemeine Motivation und die LRS gleichermaßen förderlich ist. Die empirische Untersuchung soll später noch eine Aufklärung liefern, ob sich Praxis und Theorie in diesem Fall decken und

gegebenenfalls Kritikpunkte aufzeigen. Zuerst sollen für die Lesemotivation zuträgliche Methoden betrachtet werden, die auch für den Umgang mit LRS hilfreich sind und sich in den Unterricht implementieren lassen.

4.1. Umgang mit lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen in der Sekundarstufe I

Den primären Verhaltenskodex, wenn eine Lehrkraft mit LRS konfrontiert wird, stellt der jeweilige LRS-Erlass der zuständigen Schulbehörde dar.

Durch die „didaktogene Legasthenie“ wurde bereits das Vorgehen entkräftet, dass es ein legitimes Vorgehen darstellen könnte, die gesamte Verantwortung auf Erlass zu schieben. Häfele (2010, 10f.) deutet sogar an, dass sich LehrerInnen im Stich gelassen fühlen und den Erlass gar nicht beachten oder falsch anwenden, worunter das Nichtübernehmen von Verantwortung verstanden werden darf.

In Wien wurde zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 der neueste Erlass mit den „Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS“⁵ herausgegeben, der sich auch an den Bewertungskriterien der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung orientiert. Demnach sollte die gesamte Bandbreite der Möglichkeiten bei der Leistungsbeurteilung genutzt werden, indem Fehler in Kategorien eingeteilt werden. Abgesehen davon, dass schriftliche Leistungsüberprüfungen nicht die alleinige Grundlage für die Benotung im Halbjahres- bzw. Jahreszeugnis darstellen dürfen, sollen SchülerInnen mit LRS differenzierter behandelt werden. Sie sollen vor allem die Möglichkeit bekommen, sich in Bereichen ihres Leistungsspektrums beweisen zu können, die nicht von LRS betroffen sind.

Die Richtlinien gehen auch mit dem einher, was man als wohlwollenden und unterstützenden Ansatz bezeichnen könnte. Die Texte der SchülerInnen, die zu korrigieren und benoten sind, sollen nach einem ähnlichen Prinzip korrigiert werden, wie es zuvor schon bei der Oldenburger Fehleranalyse gezeigt worden ist, nämlich nach bestimmten Fehlerkategorien, die systematisch anzeigen, welche Bereiche der Schriftsprache noch nicht einwandfrei beherrscht werden. Identische und zusammenhängende Fehler sollen nur als ein einziger Fehler gewertet werden (ÖBVL Aktuell 3/4 – 2014, 4ff.).

Es sollte nach einem modernen Verständnis des Deutschunterrichts auch klar sein, dass die bloße Note unter einer Schularbeit, die mit einer demotivierenden Phrase („ich hätte mir mehr erwartet“)

⁵ Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS. Hrsg. v. SSR für Wien.

URL: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf
letzter Zugriff: 1.4.2015.

präsentiert wird, nicht ausreicht, um der Maxime einer transparenten Notengebung samt konstruktiver Kritik nachzukommen.

Im Wesentlichen lassen sich zwei Prinzipien ausmachen, von denen dieser Erlass geleitet wird: Betonung der positiven Aspekte einer individuellen Leistung und innere Differenzierung. Letztere wird so definiert:

„Mit diesem Fachbegriff bezeichnet man alle Formen der zeitlich befristeten Aufteilung des Lernverbands in kleinere Gruppen. Immer dann, wenn Sie in der Direkten Instruktion mehr oder weniger lange Phasen Gruppen-, Tandem- oder Einzelarbeit ansetzen, machen sie also 'innere Differenzierung'.“ (Meyer 2008, 72)

Innere Differenzierung kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen wie Alter, Leistung, Sprachen, Hobbys oder Sozialverhalten. Im Verbund mit LRS werden Partnerarbeiten am besten so anzulegen sein, dass alle Beteiligten von einander profitieren können bzw. die SchülerInnen mit LRS von jenen, die keine Probleme mit der Schriftsprache haben. Grundsätzlich können aber alle SchülerInnen von einander profitieren.

Bezogen auf die Beurteilung einzelner SchülerInnen ist innere Differenzierung im Rahmen der Richtlinien des Erlasses so vorgegeben, dass die positiven Leistungsaspekte gesucht und gefördert werden, um einen ebenso positiven Effekt auf die Schwierigkeiten, die von LRS gemacht werden, zu erzielen.

4.2. Warum in der Sekundarstufe SchülerInnen mit (unerkannter) LRS sitzen

Im Rahmen der Diagnoseinstrumente für LRS wurde bereits angesprochen, dass Störungen des Schriftspracherwerbs bestenfalls in den ersten zwei Schuljahren entdeckt werden.

Ein kurzer Blick zurück auf die Ursachen und das Entstehungsbild der LRS erklärt, warum das so ist. Die individuelle Verlaufsform erschwert es, allgemeine Aussagen treffen zu können, warum bei so vielen SchülerInnen noch wenig bis gar nichts unternommen wurde, obwohl sie LRS haben und bereits die Sekundarstufe I besuchen. In Abbildung 1 wurde ein interaktives Modell gezeigt, das annähernd darstellen kann, wie viele unterschiedliche Faktoren die Entstehung und den Verlauf von LRS beeinflussen können. In den AHS sind LRS/Legasthenie spätestens seit den Richtlinien zum Umgang mit legasthenen SchülerInnen von 1998 (hrsg. vom Wiener SSR) ein anerkanntes Phänomen (Krieger 2001, 108ff.). Es darf zumindest vorausgesetzt werden, dass LRS nicht mit einer allgemeinen Minderbegabung einhergehen und von dieser Seite aus nichts gegen den Besuch einer höheren Schule spricht. Am Ende der Grundschulzeit sind auch bei Kindern mit LRS dieselben Überlegungen anzustellen wie bei Kindern ohne LRS. Anders formuliert: LRS können nicht den alleinigen Grund darstellen, der gegen einen AHS-Besuch spricht (Sprenger/Sprenger

2014, 105). Vielmehr sollte auf den Leistungswillen und die allgemeinen persönlichen Eigenschaften des Kindes Rücksicht genommen werden. Für Kinder mit LRS werden in Gymnasien eigene Förderkurse angeboten, um sich gebührend damit auseinandersetzen zu können.

Speziell auf den Leseunterricht bezogen, konnte nicht zuletzt durch PISA festgestellt werden, dass von Eltern und Lehrkräften der Sekundarstufe I angenommen wird, dass eine grundsätzliche Lesekompetenz am Ende der Grundschule bestehen müsse, was aber nicht immer der Fall ist. Im Gegenteil, oft zieht sich dieser Mangel an Lesefähigkeit bis zum Ende der Pflichtschulzeit durch (Spinner 2004, 127). Zusätzlich besteht offenbar eine Diskrepanz zwischen den lesedidaktischen Ausbildungen von Grundschullehrkräften und Lehrkräften der Sekundarstufe. Letztere scheinen eher in Richtung Literaturdidaktik bzw. Sprachdidaktik ausgebildet zu werden, was zu diagnostischen Mängeln bezüglich der Grundfertigkeiten der SchülerInnen führen kann (ebd.). Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten kann nicht gewährleistet werden, dass alle SchülerInnen einer Grundschulklasse fertig ausgebildete LeserInnen sind. Wie bereits erwähnt wurde, legen sich Kinder mit Lernschwierigkeiten oft Kompensationsstrategien zu und lernen Texte auswendig, die sie schreiben und lesen können müssen, womit sie einen erheblich kompetenteren Eindruck machen.

Die unterschiedlichen Schwerpunkte in der LehrerInnenausbildung könnten ein Mitgrund sein, dass die LRS einiger Kinder in der Grundschule nicht erkannt wird, sie aber trotzdem den Sprung in die Sekundarstufe schaffen (Hochenauer 1998, 108; Naegele/Valtin 2001, 40). In der Sekundarstufe werden sie unter Umständen als faul, boshaft oder nicht begabt genug eingestuft und die Möglichkeit von tiefer liegenden Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb wird nicht einmal in Betracht gezogen.

In diesem Zusammenhang ist die Frage aufzuwerfen, ob unter Lehrkräften bezüglich der LRS eine gewisse „Angst vor dem eigenen Unvermögen“ besteht und deshalb der LRS-Erlass als dankbares Mittel angenommen wird, wenn ein oder eine SchülerIn mit einer diagnostizierten LRS im eigenen Unterricht sitzt.

Weitere Punkte, die zu einer bis in die Sekundarstufe I (und auch darüber hinaus) unerkannten LRS führen können, wurden vor allem in Punkt 3.3. erwähnt und sind im Bereich der didaktischen Fallen zu verorten, die gerade beim Aufbau der Basiskompetenzen im Schreiben und Lesen sehr hinderlich sein können. Anfangs muss die Leistung nicht gestört sein, es kann aber sein, dass sich SchülerInnen bis zum Ende der Grundschulzeit durch eine Verkettung ungünstiger Umstände Verhaltensweisen aneignen, die sich bis hin zu LRS weiterentwickeln können.

Abschließend muss aber nochmals auf das hier vertretene Modell von Klicpera et al. (2013, 172; siehe Abb. 1) hingewiesen werden, wonach es mitnichten nur die Schuld der Lehrkräfte sein kann,

wenn LRS unerkannt bleiben oder erworben werden, da dabei einfach zu viele Faktoren mitspielen. Auch wenn sie einen Förderunterricht ein- bis zweimal die Woche besuchen, hilft dieser am ehesten noch Kindern, deren LRS nur leicht ausgeprägt ist (Hochenauer 1998, 107). Bei schweren Fällen führt kaum ein Weg an privater Einzelförderung vorbei, was aber mit erheblichen Kosten verbunden ist.

4.3. Motivationale Aspekte bei Lernschwierigkeiten

Motivation ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Lernerfolg und im Zuge dessen für einen erfolgreichen Erwerb von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. Im Allgemeinen gehört zur Motivation auch die Fähigkeit und/oder der Wille zur Konzentration, weshalb diese von Lehrkräften ebenso mit bedacht werden muss. Die intrinsische Motivation ist deshalb oft nur mehr sporadisch gegeben.

In diesem Kapitel soll, ausgehend von allgemeinen Parametern der Motivation, erfasst werden, was konkrete negative motivationspsychologische Empfindungen von SchülerInnen in Bezug auf den Unterricht sein können und wie man diesen Abhilfe verschaffen könnte. Durch die theoretische Ableitung von den allgemeinen Faktoren der Motivation hin zu den unterrichtspraktischen soll noch einmal deren vermutete Eminenz unterstrichen werden und damit gleichzeitig ein (weiteres) starkes Argument dafür geliefert werden, warum Lehrkräfte auch im Regelunterricht eine gewisse Verantwortung gegenüber SchülerInnen mit LRS haben.

4.3.1. Motivation und Leistungsbeurteilung

Erfolgserlebnisse sind auf dem Bildungsweg sehr wichtig und die Schule hat die Pflicht, dafür zu sorgen, dass es solche gibt, man könnte auch von „Motivationsankern“ sprechen (Späth 2012, 47). Dies wird von Heckhausens Modell der Leistungsmotivation bestätigt, nach welchem die Motivation von SchülerInnen tendenziell durch Hoffnung auf Erfolg oder Furcht vor Misserfolg bestimmt wird (Berger/Schneider 2011, 54f.). Beide sind stets präsent, dabei ist eine dieser Wahrnehmungen aber dominanter. Es passt auch sehr gut zum Komplex LRS, dass die jeweilige Prägung eines Menschen nur in geringem Ausmaß von der aktuellen Anforderungssituation abhängig ist (Berger/Schneider 2011, 55).

Lehrkräfte üben am meisten Einfluss auf ihre SchülerInnen über das Instrument der Leistungsrückmeldung aus. Dazu gehört aber nicht nur die Endnote im Jahreszeugnis, sondern auch

Tests, Schularbeiten, Mitarbeitswiederholungen und alles, das in diese Richtung geht (Wilbert 2010, 77). In diesem Zusammenhang wird auf Heckhausens Konzept der Bezugsnorm (hier nach Wilbert 2010, 77ff.) zurückgegriffen. Dabei werden drei Bezugsnormen unterschieden.

- 1) Die individuelle Bezugsnorm: Die Leistungsbeurteilung erfolgt auf der Grundlage der Veränderungen der Leistungsmessungen, die bei SchülerInnen aufgetreten sind. Eine Steigerung der Leistung wird unabhängig vom Ausgangsniveau positiv, eine Verringerung negativ und eine Stagnation neutral bewertet.
- 2) Die soziale Bezugsnorm: Die Leistung wird anhand eines Vergleichswertes, den Leistungen einer sozialen Gruppe, also in diesem Fall der Schulklasse, gemessen.
- 3) Die sachliche Bezugsnorm: Zur Leistungsbeurteilung wird ein willkürliches oder aufgabenabhängiges Kriterium herangezogen. Beides trifft speziell im Deutschunterricht zusammen. Hier werden die Aufgaben, wie das Verfassen einer Nacherzählung, von einer willkürlichen Auswertung der Lehrkraft geprägt.

Auch auf Seiten der Lehrkräfte kann es zur Bezugsnormorientierung kommen, etwa wenn soziale Bezugsnormen wie die Begabung auf den Klassenverbund angewendet werden und es dazu kommt, dass individuelle Leistungsveränderungen nicht wahrgenommen werden. Hier ist eine individuelle Bezugsnorm ratsam (Wilbert 2010, 79f.), speziell bei SchülerInnen mit LRS, deren langer Weg von Misserfolgserlebnissen dazu geführt hat, dass sie im Lernen wenig bis gar keinen Sinn sehen und auch in Schulfächern schlecht werden, die ihnen ansonsten liegen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass alle Menschen einen Sinn in ihrem Tun sehen müssen, um die nötige Motivation für die Erreichung ihrer Ziele aufbringen zu können. Bei Kindern und Jugendlichen, noch mehr sogar bei solchen mit LRS, ist dies eine delicate Angelegenheit. Lehrkräfte können die Einstellung ihrer SchülerInnen zum betreffenden Fach nachhaltig prägen, was allgemein bekannt sein dürfte, weil jeder in seiner Bildungsbiographie positive und/oder negative Beispiele dazu erlebt hat. Hiermit ist ein weiterer Beweis für die weitreichende Verantwortung der Lehrkräfte erbracht. Die Vielfalt der Leistungsbeurteilungen und die Sensibilität von SchülerInnen mit LRS fordert, dass sich Deutschlehrkräfte mit dieser Materie auch im Hinblick auf den Regelunterricht damit befassen.

Als Überleitung zur unterrichtlichen Motivationsförderung sollen an dieser Stelle mögliche Ursachen für Motivations- und in weiterer Folge Konzentrationsprobleme dargelegt werden. So resultiert mangelnde Motivation in Leistungsunwillen, der durch Konzentrationsprobleme und Ablenkung der SchülerInnen geprägt ist. Analog zu den LRS sind die Ursachen dafür mannigfaltig und individuell. Naegele (2014, 155) führt zum Beispiel an:

- Über- oder Unterforderung im Unterricht oder zu Hause
- Angst vor den Eltern und einzelnen Lehrkräften und ihren Anforderungen
- ein negatives Selbstbild
- das Gefühl, von den Eltern abgelehnt zu werden
- falsche Ernährung
- Reizüberflutung durch übermäßigen Medienkonsum

Zusätzlich klagen SchülerInnen unter anderem über Lernen ohne Erfolgsaussicht, zeitliche Belastungen durch Hausaufgaben und forciertes Üben nach der Schule, Ablehnung durch Lehrkräfte, langweiligen Unterricht und Klassenarbeiten, deren Benotung und Folgen, die sie zu Hause zu befürchten haben (Naegele 2014, 156).

Eine Pauschalantwort zur Verbesserung der motivationalen Bedingungen in und um den Unterricht kann es nicht geben, dennoch sollen im nächsten Punkt einige Grundvoraussetzungen für den Unterricht angedacht werden.

4.3.2. Grundlagen der Motivationsförderung im Unterricht

SchülerInnen bzw. Menschen überhaupt müssen einen Sinn in dem sehen, was sie tun, um motiviert zu sein. Als nächstes wäre es ratsam, als LehrerIn für eine ebenso konsequente wie entspannte Struktur im Unterricht zu sorgen, der so weit wie möglich angstfrei gestaltet werden sollte. Das LehrerInnenverhalten steht in engem Zusammenhang mit dem Lernverhalten der SchülerInnen. Das psychologische Erlebnis dahinter ist die Übertragung, die durchaus negative Gefühle bei SchülerInnen gegenüber LehrerInnen und Gegenständen evozieren können. Schon alleine deshalb müsste es eine unabdingbare Notwendigkeit jedes und jeder PädagogIn sein, sich selbst in Frage zu stellen (Hirblinger 2006, 203f.). Es geht darum, dass Lernerfahrungen in der Schule mit positiven Emotionen konnotiert werden, wofür der oder die LehrerIn zwar nicht alleine zuständig ist, aber er oder sie kann einen großen Teil dazu beitragen. Wenn man all diese Aspekte unter einem Schlagwort zusammenfassen möchte, dann eignet sich „Umfeld“ dafür am besten. Eine angenehmes Unterrichtsumfeld ist eine Grundvoraussetzung für die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen und/oder psychisch auffälligen Kindern.

Beim individuellen Förderunterricht steht am Beginn des Rechtschreibtrainings die „Passung“:

„Ausgehend vom derzeitigen Stand der Rechtschreibentwicklung sind in einem Förderplan kurzfristige und langfristige Lernziele festzulegen. Es ist dann zu überlegen, mit welchen Methoden und Lernangeboten diese Lernziele erreicht werden können.“ (Scheerer-Neumann 2008, 171)

Es ist legitim anzunehmen, dass selbiger Zugang gleicherweise für den Beginn des Lesetrainings zu empfehlen ist, da Lesen und Rechtschreiben ja kombiniert gefördert werden müssen. Bei LRS muss die Förderung spezifisch sein und den Lerngegenstand direkt vermitteln.

Folglich kommt es zum Dilemma zwischen als aufregend empfundenen Projekten, etwa eine SchülerInnenzeitung, und dem direkten Ansatz, dem als mühsam empfundenen Üben der Rechtschreibung, was nur in Ausnahmefällen für positive Emotionen sorgen wird. In dieser Hinsicht wird eine Art Mix aus spezifischen Übungen und Anwendungen, wie dem freien Schreiben, für sinnvoll erachtet (ebd.).

Funktionstrainings, die auf die kognitiven Teilleistungen abzielen, sind zum einen im Regelunterricht nicht umsetzbar und zum anderen haben sie keinen Effekt auf das Lesen und Schreiben. Phonologische Bewusstheit und Phonem-Graphem-Korrespondenz sind dagegen wesentliche Teile der Lese- und Schreibkompetenzen und können bzw. müssen bei LRS geübt werden (ebd.). Auch Entspannungstrainings sind gute Maßnahmen, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen oder Ängste vor Schularbeiten abzubauen, die sicherlich nicht nur bei SchülerInnen mit LRS bestehen.

Auch Atem-, Muskelan- und -entspannungstrainings sind hilfreiche Verfahren für den Unterricht. Dabei ist aber zu beachten, dass Autogenes Training sich davon deutlich unterscheidet und von dafür ausgebildeten Fachleuten durchgeführt werden muss. Das Muskelentspannungsprogramm nach Jacobson lässt sich aber zum Beispiel in Workshops erlernen, die in den Regelunterricht integriert werden können (Naegele 2014, 158).

Mit Entspannungstechniken wie von Kaltwasser (2008), die Verkrampfungen lösen und die Konzentration fördern sollen, setzt man einen Schritt in diese Richtung, nicht nur für SchülerInnen mit LRS. Dabei muss bedacht werden, dass fehlende Übung im Lesen und Schreiben dadurch nicht kompensiert werden kann. Entspannung ist, wie bis hierher erkenntlich gemacht wurde, eine gute und wichtige Basis für den weiteren Übungsfortschritt.

Damit wurde auch eine Überleitung zu den nächsten Punkten geschaffen, die sich explizit mit der Rechtschreib- und Leseförderung beschäftigen werden.

4.4. Leseförderung

Am Beginn der Suche nach Methoden, die älteren SchülerInnen, also solchen in der Sekundarstufe, helfen können, steht die Frage, ob diese dann komplett anders sein müssen als die Methoden, die bei jüngeren Kindern zur Anwendung gelangen. Die Forschungsliteratur darüber ist sehr überschaubar, jedoch gelten bei so manifesten Problemen des Schriftspracherwerbs dieselben Verfahrensweisen als verheißungsvoll, die auch schon bei jüngeren Kindern praktiziert werden (Gold 2011, 228).

Tacke (2008, 151) spricht sich im Zweifelsfall sogar für eine Bevorzugung der Leseförderung gegenüber der Rechtschreibförderung aus. Dies wird damit begründet, dass es Menschen mit Problemen in der Orthographie im Berufsleben leichter fällt, eine Arbeit zu finden oder eine Ausbildung abzuschließen. Bei Menschen, die überhaupt nicht lesen können, fallen diese Möglichkeiten so gut wie ganz weg, zusätzlich wird der Lebensalltag massiv davon beeinträchtigt. Für die Leseförderung mit lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen erstellt er folgende erste Diagnose, die ein wenig banal anmuten mag, vermutlich aber richtig ist:

„Zur Förderung von Schülern, denen das Lesenlernen schwerfällt, gibt es eine große Zahl unterschiedlicher Ansätze. Das Spektrum reicht von Wahrnehmungstrainings über gymnastische Übungen zur Verbesserung der motorischen Koordination bis hin zu speziellen Leseübungen. Stellt man die Frage nach der Wirksamkeit der verschiedenen Konzepte, so belegt die Forschung folgenden Sachverhalt: Trainings sind umso wirksamer, je enger sie mit der gesprochenen und vor allem der geschriebenen Sprache verknüpft sind. Oder um es auf einen einprägsamen Nenner zu bringen: Lesen lernt man durch lesen“ (Tacke 2008, 155f.)

Selbstredend ist auch bei der Leseförderung die motivationale Komponente von besonderer Bedeutung, weswegen vor allem ein ansprechendes Leseangebot den Grundstein legt. SchülerInnen mit LRS sollen dabei unterstützt werden, dass sie Lesen als etwas begreifen, dass ihnen Freude bereiten kann und nicht als eine bloße „Decodier- und Verstehensleistung“ (Bertschi-Kaufmann 2011, 165). Allgemein wird in der Forschung im Bereich der Leseförderung ein offenes Unterrichtskonzept propagiert, welches möglichst wenig Zwang vermitteln soll. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom Spracherfahrungsansatz, bei dem der oder die LehrerIn eher als ModeratorIn oder LernbetreuerIn fungiert, der oder die das selbständige Lernen der SchülerInnen fördert (Tacke 2008, 156). Gerade in der Sekundarstufe I muss von gewissen Grundfertigkeiten im Bereich des Lesens ausgegangen werden können, zumindest so weit, dass man es nicht mit absoluten AnalphabetInnen zu tun hat, bei denen Basisarbeit geleistet werden muss, die in der Grundschule zu erfolgen hat. Konkretes Lesenlernen kann maximal noch im Förderunterricht behandelt werden. Bei SchülerInnen mit LRS ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sie ein negatives Selbstkonzept von sich als LeserIn haben. Sie sehen sich daher als Nicht-LeserInnen, weil

ihre innere Beteiligung kaum vorhanden ist und sie dadurch keinen Zugang zur Lektüre finden (Garbe et al. 2009, 122; Rosebrock/Nix 2008, 16).

Um das Lesen attraktiver zu gestalten, sollte der Klassenraum ein kleines aber ansprechendes Angebot an Büchern und Zeitschriften bereitstellen. Der Deutschunterricht könnte regelmäßigen Lesezeiten anbieten, in denen sich die SchülerInnen mit der Lektüre beschäftigen können, nach der ihnen gerade der Sinn steht (Bertschi-Kaufmann 2011, 167). Auch bestimmte Vorlesepraxen haben sich als hilfreich erwiesen, wobei der oder die LehrerIn der Klasse nicht unbedingt selbst vorlesen muss, sondern auch Hörbücher und wechselseitiges Vorlesen (sogenannte Lese-Tandems) gute Alternativen darstellen. Diese Methoden bieten auch für SchülerInnen mit LRS einen nicht von der Hand zu weisenden Vorteil: „Sie erleichtern die Rezeption von Texten, die zwar interessant, aber zum Selberlesen noch zu schwierig sind, und sie bieten damit niederschwellig Zugänge zu poetischer Sprache und literarischen Welten.“ (ebd.)

Um das Verständnis für die Problematik zu erhöhen, sollen nun zwei Beispiele möglicher gedanklicher Fehlleistungen erläutert werden, die für eine Entwicklung der Leseflüssigkeit hinderlich sein können. Der Satz „wir rasten zum Zeltplatz, um zu rasten“ stellt SchülerInnen mit LRS möglicherweise vor das Problem, ob mit „rasten“ nun die Infinitivform von „rasten“ oder die Vergangenheitsform von „rasen“ gemeint ist (Schulte 2008, 31). Es stellt sich also die Frage, ob und wann das „a“ kurz und wann lang zu lesen ist. Nachdem sich die Leseflüssigkeit aus einem gleichzeitig ablaufenden Decodier- und Verstehensvorgang zusammensetzt, ist klar, dass SchülerInnen mit LRS hier an ihre Grenzen stoßen und es für sie ein großes Unterfangen darstellt, aus dem Inhalt des Satzes auf die richtige Sprechweise zu schließen.

Eine nicht gut ausgebildete phonologische Bewusstheit führt bekanntermaßen dazu, dass es zu Problemen mit der Silbentrennung kommen kann. Das Wort „gestern“ kann zu einem Problem werden, wenn der oder die SchülerIn verinnerlicht hat, dass ge- eine unbetonte Vorsilbe ist. Wahrscheinlich wird er oder sie es dann nicht in ges-tern, sondern in ge-stern zerlegen und mit Betonung auf der zweiten Silbe lesen. Es kann auch vorkommen, dass die Silben der Wörter wie „beinhalten“ zusammengezogen gelesen werden wie bein-halten und die SchülerInnen erst im weiteren Satzverlauf merken, dass diese Lesart keinen Sinn ergibt (Schulte 2008, 31).

Was wiederum einfach klingen mag, ist offenbar schwer umsetzbar, wenn man die Fülle an Literatur zur Leseförderung betrachtet. SchülerInnen mit LRS, aber auch leseschwache SchülerInnen ganz allgemein, benötigen viel Zeit und Geduld. Sie brauchen häufige Gelegenheiten zum Üben der Leseflüssigkeit, was am besten mit Methoden geschieht, die sie selbst aktiv werden lassen und ihre Lebenswelt berühren, um die notwendigen und vorher angesprochenen Vernetzungen herstellen zu können.

Eine Steigerung der Leseflüssigkeit ist also vorrangig durch Üben in Form eines motivierten Leseverhaltens erreichbar, das durch eine erhöhte Frequenz geprägt ist. Wie bereits erwähnt, sind diverse Formen des Vorlesens sehr hilfreich, um das Wortgedächtnis der SchülerInnen zu stärken.

Einige Konzepte und Lesestrategien, die allen SchülerInnen vermittelt werden können, um die Motivation zu fördern, aber auch bei SchülerInnen mit LRS ihren Zweck nicht verfehlen, sollen hier in aller Kürze dargestellt werden.⁶

In der „Praxismappe Lesen“ des BMUKK, die spezielle Unterrichtsbeispiele für die Lesemotivation von Buben und Mädchen in der 5. und 6. Schulstufe auflistet, werden nebst anderen folgende Strategien für den Unterricht empfohlen, die auch für den Umgang mit SchülerInnen mit LRS als leitende Prinzipien herhalten können (Böck et al. 2009, 22; Bertschi-Kaufmann 2011, 174):

- Miteinbeziehen der neuen Medien und Technologien (Wortspiele am iPad z.B.)
- Den SchülerInnen aufzeigen, dass Sprache und Schrift im Alltag überall gegenwärtig sind (z.B.: Als Hausaufgabe sollen die SchülerInnen ihren Heimweg auf Werbeplakate hin untersuchen)
- Berücksichtigung der verschiedenen Erscheinungsformen von Literatur und Texten allgemeinen
- Durch Einräumen von frei verfügbaren Lesezeiten im Unterricht können das außerschulische und das schulische Lesen miteinander in Verbindung gebracht werden
- Handlungs- und informationsorientiertes Arbeiten mit Sachtexten sorgt oft bei bisherigen Nicht-Lesern für Interesse und zeigt ihnen die nützliche Seite von Texten

Diesem Kurs folgend führt Kruse (2011, 181) die drei wesentlichen Felder eines fachgerechten Lesetrainings an:

„Lesenkönnen“ ist der Erwerb einer basalen Kompetenz im Lesen. Ein Training dieser Grundfertigkeit sollte in der Fähigkeit münden, dass der oder die SchülerIn einen Text grundsätzlich dekodieren kann.

„Leseroutine“ setzt sich aus dem Tempo, der Genauigkeit, der Flüssigkeit und dem Ausdruck beim Lesen zusammen. Hierfür empfiehlt er das Lautlesen mit einem Partner zur Kontrolle als Mittel zum Zweck, um den Leseprozess weitgehend zu automatisieren.

Schließlich bezeichnet das „Leseverstehen“ schon die elaborierte Arbeit am Text durch Reflektieren, Zusammenfassen und selbständige Arbeit an Verständnisproblemen bei der Lektüre.

6 Das Gebiet der Leseforschung ist ein zu breites, um es hier erschöpfend darstellen zu können. Für eine weitere Beschäftigung damit sei auf Autoren wie Bertschi-Kaufmann (2011), Rosebrock/Nix (2008), Rosebrock (2011), Garbe/Philipp/Ohlsen (2009) verwiesen, die sich dem Thema der Lesesozialisation auf ausgedehnt Art und Weise widmen.

Dadurch sollen die NachwuchsleserInnen in die Lage versetzt werden, aus der Lektüre einen Sinn zu konstruieren.

Die Arbeit mit SchülerInnen mit LRS beginnt irgendwo zwischen dem Dekodieren und dem Automatisieren, mal tendiert es eher auf die eine, mal auf die andere Seite.

Bewährte Mittel für den Regelunterricht wurden schon mehrmals genannt, wie etwa Aufmerksamkeits- und Entspannungstechniken, deren Durchführung auch von Laien erlernt werden kann, die weniger direkt sondern mehr indirekt helfen sollen, dass die Effizienz der Blickbewegungsabläufe gesteigert wird, was zu einem rascheren Worterkennen und schnelleren Zugriff auf das innere Lexikon führen soll, wie es bei Coltheart (1985) und Simon&Simon (1973) bereits erwähnt wurde. Kruse (2011, 182) spricht auch von einer besseren „Auf Sicht“-Erkennung, wodurch die Leseflüssigkeit gefördert wird, was gerade bei SchülerInnen mit LRS ein wichtiges Ziel darstellt.

Zum Abschluss der Überlegungen zur unterrichtlichen Leseförderung bei LRS soll kurz das Modell des Peer Assisted Learning (PAL) erläutert werden, wie es von Philipp (2011) beschrieben wird. Es sollte vorweg genommen werden, dass es sich dabei um eine Vielzahl von Methoden handelt, die selbst Gegenstand reger Forschung sind und an dieser Stelle nicht viel mehr als eine bloße Erwähnung erfahren können.

„Auf den allgemeinsten Nenner gebracht, handelt es sich beim PAL um die Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten durch die aktive Hilfe und Unterstützung zwischen gleichrangigen bzw. zueinander passenden Personen (Peers).“ (Philipp 2011, 4)

Mit PAL wird eines der Hauptziele dieser Arbeit beschrieben: Es sollen Mittel und Wege gefunden und aufgezeigt werden, die den nicht gerade einfachen Spagat schaffen zwischen individueller Aufgabenstellung, Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen und der Tatsache, dass SchülerInnen ohne LRS ebenso von der Aufgabe profitieren wie SchülerInnen mit LRS, aber ohne dabei unterfordert zu sein.

In diese Sphäre fällt auch das Partnerlesen in all seinen Varianten. Je nach Zielsetzung können die PAL-Maßnahmen auf den Bedarf der SchülerInnen zugeschnitten werden: Damit kann Leseflüssigkeit ebenso trainiert werden wie eine fortgeschrittene Arbeit am Text, so wie es in einer Sekundarstufe II zu erwarten ist, indem durch Zusammenfassen, Fragen zum Text und gemeinsame Reflexion zusammen und durch wechselseitiges Instruieren ein tieferes Textverständnis erreicht wird (Philipp 2011, 5).

Ein wenig einfacher in der Ausführung ist das wechselseitige Lesen eines Texts, also jeweils zwei SchülerInnen lesen sich den Text gegenseitig zweimal vor. Der oder die LeserIn wird von seinem Partner dann hinsichtlich Tempo, Genauigkeit, Flüssigkeit und Ausdruck beobachtet. Es soll aber nur ein Kriterium pro Lesevorgang beobachtet werden. Eine solche Übung ist in 10-15 Minuten

durchführbar und lässt sich mehrmals pro Woche wiederholen (Kruse 2011, 183). SchülerInnen können durchaus selber Texte auswählen, die sie interessieren, um nicht von vornherein demotiviert zu sein. Für die Lehrkraft ist eine solche Übung auch ein gutes diagnostisches Mittel, um den Ist-Stand der Lesekompetenz innerhalb einer Klasse beurteilen zu können, noch mehr sogar, wenn er oder sie sich auf ehrliche Protokolle des Partnerlesens stützen kann. Wichtig scheint dabei zu sein, dass die Texte laut gelesen werden, da leise Lesetandems keine Wirkung zeigen (Gold 2011, 225), während beim lauten Lesen auch die auditiven Fähigkeiten geschult werden.

4.5. Förderung der Orthographie

Schreiben lernt man primär durch Schreiben. Diese Grundregel gilt analog zu jener in der Leseförderung, wonach man Lesen am besten durch das Lesen lernt. Der stufenweise Lernprozess beim Schriftspracherwerb wurde weiter oben bereits beschrieben. Es soll nur nochmals daran erinnert werden, dass dieser auch für den Erwerb der Rechtschreibkompetenz gilt.

Die grundlegende Frage für den Deutschunterricht bezüglich der Orthographie wird sein, ob sie isoliert oder im Zuge sprachlicher Handlungsschemata behandelt werden soll. Scheerer-Neumann (2008, 171) plädiert dafür, die Rechtschreibung erst isoliert zu üben und dann immer mehr auf die Alltagswelt der SchülerInnen Bezug zu nehmen.

Die Bedeutung der Motivation, vor allem im Bereich von Lernstörungen, wurde ebenso mehrfach genannt. Häufig wird angenommen, dass Lernmotivation überwiegend durch entsprechendes Lern- und Übungsmaterial erreicht wird, was aber so nicht stimmt. Es gilt mittlerweile als sehr wahrscheinlich, dass Lernmotivation von drei in der Sphäre der Lernenden liegenden Parametern bestimmt wird (Sommer-Stumpenhorst 2007, 211):

- 1) Der oder die SchülerIn (mit oder ohne LRS) soll von sich aus richtig schreiben und lesen können wollen. Er oder sie soll also ein bestimmtes Ziel vor Augen haben.
- 2) Dieses Ziel soll erreichbar und klar definiert sein. Das Haus der Orthographie ist etwa ein gutes Mittel, um den Lernenden das Ziel transparent zu machen.
- 3) Den SchülerInnen soll vermittelt werden, dass sie als eigenständige Personen angesehen und auch so akzeptiert werden. Ihnen wird die Verantwortung für den Lernprozess übertragen, indem sie auch auf die Auswahl der Übungen Einfluss nehmen können.

Zusammenfassend könnte man auch sagen, dass eine intrinsische Motivation mehr bewirkt als eine Methodenvielfalt, die von der Lehrkraft aufoktroziert wird. Es geht nicht darum, dass SchülerInnen unterhalten werden sondern sie im Zuge ihrer Bildungslaufbahn zu Menschen heranwachsen sollen, die für sich selbst Verantwortung übernehmen und sich selbst Ziele stecken, die sie auch erreichen

können und wollen.

Umgekehrt wird durch die Konzentration auf eine Methodenpluralität die Verantwortung fast gänzlich auf die Lehrkraft abgeschoben, für den Lernerfolg der SchülerInnen sorgen zu müssen. In dieser Untersuchung wird die Auffassung vertreten, dass Lehrkräfte eine Verantwortung haben, die aber darin besteht, über LRS und den Schriftspracherwerb als solchen bestmöglich informiert zu sein, um eine im Rahmen des Regelunterrichts angemessene Hilfestellung für SchülerInnen mit LRS bieten zu können. Sie sollen sich in die Lage versetzen, den SchülerInnen ein Angebotspaket liefern zu können, mithilfe dessen die SchülerInnen kraft ihrer eigenen Motivation zum Lernerfolg gelangen. Wenngleich SchülerInnen mit LRS im Regelunterricht nicht die ganze Förderung erhalten können, die sie benötigen, so können ihre Bedürfnisse für den ganzen Klassenverbund gewinnbringend mit in den Unterricht eingearbeitet werden. Der Regelunterricht bietet auch die Chance, den SchülerInnen mit LRS positive motivationale Aspekte an der Arbeit mit Schrift und Sprache aufzeigen zu können. Es kann nicht die alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts sein, sich nur mit Störungen des Schriftspracherwerbs zu befassen, welche trotzdem als Bestandteil modernen Deutschunterrichts zu begreifen sind.

Bezüglich der Methodik stehen Lehrkräfte hier vor dem Problem, wie sie den Unterricht an die Bedürfnisse von SchülerInnen mit LRS anpassen können, ohne dass ihm der Charakter eines speziellen Förderkurses anhaftet, wodurch sich SchülerInnen ohne derartige Schwierigkeiten unterbewusst diskriminiert fühlen könnten. Dreh- und Angelpunkt ist, wie zuvor schon im Leseunterricht, die Motivation, die vom Inneren der SchülerInnen heraus kommt und wie sie gerade mit ihren drei Parametern beschrieben worden ist.

Anfangs mag SchülerInnen Sprache als etwas Abstraktes erscheinen, zu dem sie sich nichts vorstellen bzw. dessen System sie nicht begreifen können. Die Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst (2007, 209; Abb. 3) hilft vorerst, den Bereich der Rechtschreibung in seinen Grundzügen transparent zu machen, sodass die SchülerInnen wissen, womit sie es zu tun haben und was sie gerade üben, wenn bestimmte Orthographiephänomene im Unterricht behandelt werden.

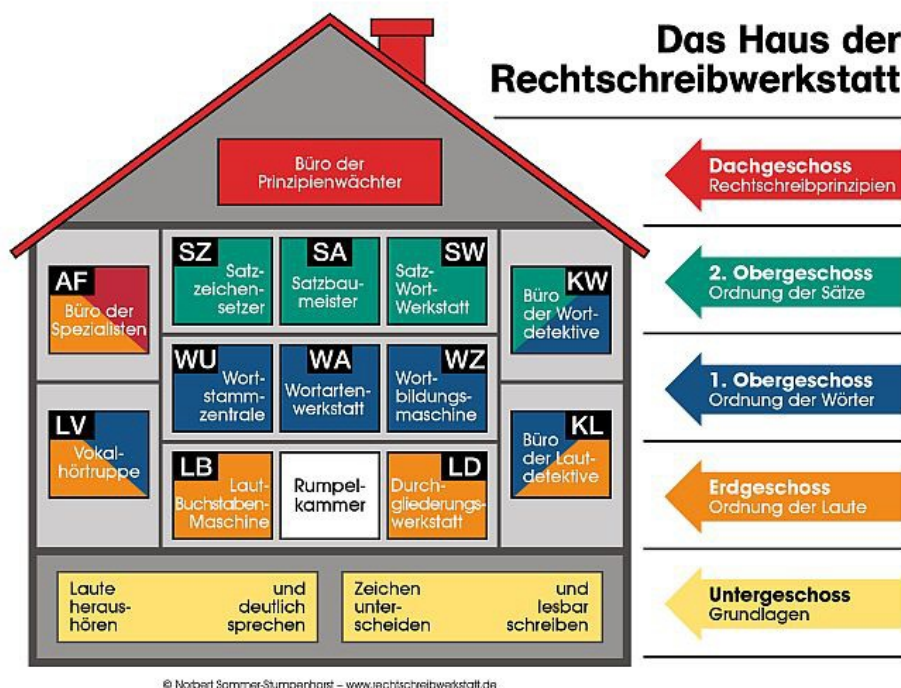


Abbildung 3: Das Haus der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpfenhorst (2012) (URL: <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/rsl/gk/html/rswerkstatt.html>)
 Letzter Zugriff: 5.4.2015

Oft bestehen Materialsammlungen zum Rechtschreiben fast ausschließlich aus Übungen, bei denen das Wort abgeschrieben werden muss. Ziel sollte es sein, ein tieferes Sprachverständnis für die der Orthographie zugrunde liegenden Strukturen zu fördern. Das Abschreiben hat durchaus seine Berechtigung, schließlich sollen gerade Kinder mit Problemen beim Lesen und Rechtschreiben so oft wie möglich mit der richtigen Schreib- und Sprechweise konfrontiert werden. Damit es zielführend wirken kann, muss gewährleistet werden, dass die SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit auf die Abschreibearbeit richten, indem sie aktiv mitdenken, welche Wörter sie aufgrund ihres bisherigen Rechtschreibgespürs anders schreiben würden. Dazu empfiehlt sich, dass auf den abzuschreibenden Text eine Folie gelegt wird und sich die Kinder den Text erst einmal durchlesen und dabei mit einem Folienmarker einzeichnen, was sie anders aussprechen als schreiben würden (Sommer-Stumpfenhorst 2007, 213). Gleichzeitig soll damit verhindert werden, dass der Text einfach blind kopiert wird.

Damit die Vernetzung von Wissensinhalten und die Phonem-Graphem-Korrespondenz trainiert werden kann, ist es hilfreich, wenn Kinder angehalten werden, beim Schreiben mitzusprechen, da das Wort dann gleichzeitig auditiv und graphisch richtig repräsentiert wird. Dadurch wird auch das Risiko von Vertauschen, Auslassen und Ersetzen von Buchstaben gesenkt (ebd.).

Partner- und Selbstdiktate (MP3-Aufnahme) sind ebenfalls Mittel zur Steigerung der Automatisierung der richtigen Schreibtechnik. Der jeweils zu diktierende Teil wird dabei in der richtigen Sprech- und Lesart von Wörtern geübt.

Mit der zuvor gezeigten Rechtschreibwerkstatt als Grundlage lässt sich weiters der Aufbau eines Modellwortschatzes planen, der sich an den modelleigenen Lernfeldern orientiert. Diese Lernfelder, auch Lernstufen genannt, entwickeln sich nicht strikt nacheinander sondern parallel weiter (Sommer-Stumpenhorst 2007, 218f.). Bei SchülerInnen mit LRS besteht die Gefahr, dass sie in einigen dieser Bereiche hinterherhinken. Mit einigen hier vorgestellten Methoden und diagnostischen Prinzipien sollte es auch im Regelunterricht möglich sein, die defizitären Bereiche auszuloten und dem oder der SchülerIn aufzuzeigen oder ihm bzw. ihr eine Anleitung zur Selbsthilfe zu geben, indem er oder sie seine oder ihre Schwächen innerhalb des systematischen Aufbaus der Schriftsprache erkennt und daran arbeiten kann. Denn genau dieses Ziel verfolgt dieser Ansatz für einen Wortschatz, er ist nach orthographischen Kriterien aufgebaut und nicht nach semantischen (Sommer-Stumpenhorst 2007, 218f.)⁷:

Für die Laut-Buchstaben-Zuordnung (=LB) werden Wörter mit Diphthongen, mit sch und Konsonantenfolgen in der Silbenfuge (selten, melken, Fasten), am Wortanfang (Pranke, Frühling, sprechen) oder am Wortende (Rand, Heft, bunt) empfohlen. Weitere kritische Schreibungen beinhalten Wörter mit er am Wortende, sp, st am Wortanfang, ch im Wortinneren, Wörter mit ng, nk und Besonderheiten wie qu, x, z.

Die schriftsprachliche Durchgliederung (=LD) soll an Wörtern mit Diphthong+Vokal, einem Silben trennenden h oder vokalischem r (Bär, Birne, Tür) aufgezeigt werden.

Weitere Lernbereiche sind das Bestimmen von Wortarten (=WA), Ableitungen und Wortumformungen (=WU), lange und kurz gesprochene Vokale (=LV), zusammengesetzte Wörter (=WZ), Fremdwörter (=F) und Ausnahmeschreibungen wie pf, mpf, v am Wortanfang, chs, aid, dt, Doppelvokal oder ein lang ausgesprochenes [i] , das als i geschrieben wird.

Sommer-Stumpenhorst (2007, 221) empfiehlt außerdem, diese Modellwortschatzübungen in einen Karteikasten zu integrieren, den die Kinder anlegen können und dann zur Wiederholung und Festigung damit arbeiten können. Es wäre vorstellbar, dass innerhalb des Unterrichts in regelmäßigen Abständen ein oder zwei Rechtschreibregeln besprochen werden und die Hausaufgabe dann darin besteht, dazu passende Karteikärtchen anzulegen.

In Punkt 3.3. wurden ausführlich mögliche didaktische Fallen des Deutschunterrichts besprochen, die gerade bei SchülerInnen mit LRS prekär sind. Um die praktische Anwendbarkeit leichter

⁷ Aus Gründen des Umfangs wird das Modell nur verkürzt dargestellt. Besonders interessierte LeserInnen seien auf Sommer-Stumpenhorst (2007) verwiesen.

verständlich zu machen und die „Angst vor dem eigenen Unvermögen“ zu lindern, ist es von Vorteil, wenn ein Ausgangspunkt für die Bemühungen zur Förderung der Rechtschreibkompetenz innerhalb des Regelunterrichts definiert wird. Viele spezielle Förderprogramme zu LRS basieren nämlich auf der Silbe als Grundeinheit (Scheerer-Neumann 2008. 172).

Es empfiehlt sich, anfangs Übungen zur Silbenstruktur und zum Segmentieren von Silben zu machen, um ein solides Fundament für weitere didaktische Bemühungen im Bereich der Orthographie zu haben und den SchülerInnen das System der Sprache leichter verständlich machen zu können.

Nicht nur LehrerInnen, sondern auch SchülerInnen müssen eine gewisse Korrekturkompetenz entwickeln, wenn sie ihre Schwächen im Lesen und Schreiben in den Griff bekommen wollen. Wenn es darum geht, sich den eigenen geschriebenen Text noch einmal in aller Ruhe durchzulesen, ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen alleine auf die Schreibung der einzelnen Wörter ihres Textes fokussieren können und sich nicht selbst unter Stress setzen. Neben der allgemeinen Motivation ist die Geduld eine wichtige Grundvoraussetzung für die Korrektur durch den oder die SchreiberIn selbst. Dabei muss nochmals auf die vielen komorbiden Erscheinungen hingewiesen werden, die oft die Fähigkeit zur Konzentration und Entspannung beeinträchtigen. Daher böte sich an, mit den Kindern vor dem Korrekturvorgang eine kurze Entspannungsübung durchzuführen, um die Konzentrationsfähigkeit wieder ein wenig zu steigern.

Auch andere Autoren fordern schon länger einen Rechtschreibunterricht, der sich einer gewissen Systematik bedient. Bei lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen besteht das Problem, dass sie keinen Einblick in dieses System haben und es möglich ist, dass sie sich jede Wortform und jede Ableitung separat merken müssen, womit sie selbstverständlich recht bald an die Grenzen ihrer Gedächtniskapazität stoßen (Götzinger-Hiebner 2001, 85). Oft wird im Unterricht nämlich noch Einzelworttraining praktiziert, das SchülerInnen mit LRS keine große Hilfe bietet. Somit schließt sich der Kreis zu den vorher beschriebenen Modellen und Methoden, die mit größeren systematischen Struktureinheiten arbeiten, sogenannten Wortfamilien, die es zu trainieren gilt. Darin ist einer der Grundschlüssel für eine erfolgreiche Integration von Maßnahmen zur Förderung von LRS in den Deutschunterricht zu verorten.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll hier der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit beendet und das Augenmerk auf eine empirische Überprüfung der bis hierher vertretenen Thesen gelenkt werden. Dazu wird zuerst kurz auf die der Untersuchung zugrunde liegenden Methode eingegangen, nämlich die weit verbreitete Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

5. Theorie der praktischen Untersuchung

Die an den theoretischen Teil anschließende Untersuchung befasst sich mit den praktischen Implikationen von LRS auf den Deutschunterricht, speziell in der Sekundarstufe I. Kernziel soll sein, Einsichten darüber zu gewinnen, wie das Verhältnis der vorangegangenen theoretischen Überlegungen zum regulären Deutschunterricht ist. Dazu wurden Leitfadeninterviews geführt, die anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2010) ausgewertet werden.

Das konkrete Vorgehen bei dieser Untersuchung wird so weit ausgeführt, um eine Systematik der Untersuchung (Mayring 2010, 13) gewährleisten zu können. Das generierte Textmaterial, also die geführten Interviews, wird unter dem Gesichtspunkt einer theoretisch fundierten Fragestellung analysiert. Bei Flick/von Kardorff/Steinke (2005) findet sich ein in der qualitativen Forschung viel beachtetes Zitat, das auch hier Erwähnung finden soll, da es sehr gut auf die Grundfrage dieser Untersuchung passt. Ziel qualitativer Forschung ist es demnach:

„Lebenswelten 'von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit soll sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2005, 14)

Im Bereich der LRS und ihrer Behandlung im Regelunterricht ist man auf die Introspektionen von erfahrenen Lehrkräften angewiesen, da es wenig Forschung gibt, die sich explizit damit auseinandersetzt. Aufgrund der angeführten Statistik, wonach etwa 5-7% aller SchülerInnen von LRS betroffen sind, wurde die Überlegung angestellt, dass jede Lehrkraft damit in Berührung kommen muss.

Das Forschungsvorhaben wurde wie folgt angesetzt: 10 Interviews mit Deutschlehrkräften, die halbstrukturiert mittels Leitfaden geführt wurden, werden mittels einer bestimmten Technik der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei handelt es sich um die strukturierende Inhaltsanalyse zur Auswertung von Leitfadeninterviews wie sie Schmidt (2005) vorschlägt. Das Vorgehen muss zudem systematisch, regelgeleitet, valide und reliabel sein. Bezogen auf diese Untersuchung heißt das, dass die Interviews problemzentriert mit einem theoretisch fundierten Leitfaden geführt wurden, dessen Kategorien für die Textauswertung herangezogen werden. Der Leitfaden selbst wurde unter Berücksichtigung der Kategorien ausgearbeitet, die sich aufgrund der theoretischen Recherche als salient erwiesen. Reliabilität soll erreicht werden, indem ein möglichst breiter intersubjektiver Kontext bei Auswertung erreicht werden soll. Eindeutig definierte Kodierregeln sind dazu das wichtigste Instrument.

Die Kategorien wurden also deduktiv gebildet und stützen sich auf die theoretischen Erkenntnisse, die bis hierher beschrieben wurden. Dieses Kapitel wird sich nacheinander kurz der Methode der QIA, insbesondere der strukturierenden Inhaltsanalyse, widmen und anschließend darauf eingehen,

wie die Interviews aufgebaut waren, welche Überlegungen dabei eine Rolle gespielt haben und das Auswertungsverfahren kurz erläutern. Damit soll eine objektive Nachvollziehbarkeit hergestellt und die Basis durch ein regelgeleitetes Verfahren gezeigt werden (Mayring/Brunner 2009, 673).

Mayring und Brunner (2009, 671ff.) schlagen konkret vor, dass man von einer spezifischen Form der Fragestellung ausgeht, die ein bestimmtes Forschungsdesign erfordert, durch das wiederum die Analysetechnik definiert wird. Schreier (2014, 4. Abs.) bringt es auf den Punkt, wenn sie meint, dass es „die“ Qualitative Inhaltsanalyse gar nicht gibt und die Forschung dazu noch inkonsistente Auskünfte gibt. Wichtig ist, dass das auf die jeweilige Fragestellung maßgeschneiderte Forschungsdesign einigen Praktiken folgt, die sich allgemein in der Forschung über die Qualitative Inhaltsanalyse etabliert haben:

„Vor diesem Hintergrund wird qualitative Inhaltsanalyse im Folgenden als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden. In dieser Definition spiegelt sich als zentrales Definitionsmerkmal die Kategorienorientierung des Verfahrens.“ (ebd.)

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt anhand von Ausführungen zu prägnanten Textstellen, die sich einer Kategorie bzw. Unterkategorie zuordnen ließen und diese repräsentieren. Für jede Unterkategorie sollen gemeinsame Faktoren oder Stichworte herausgefiltert werden, die den kleinsten gemeinsamen Nenner von verschiedenen Einzelaussagen darstellen sollen.

5.1. QIA – Strukturierende Inhaltsanalyse

Als Analysetechnik der vorliegenden Untersuchung wird die Strukturierende Inhaltsanalyse verwendet. Diese wird von Mayring (2010) als eine der Grundformen der Auswertung bei einer Qualitativen Inhaltsanalyse angeführt. Die anderen beiden sind die zusammenfassende und die explikative Inhaltsanalyse.

In der Strukturierung geht es darum, dass gewonnenes Material nach Kriterien geordnet wird. Man könnte auch von Aspekten eines Themas zu sprechen, die als virulent erachtet werden. Diese Aspekte bilden die Struktur des Kategoriensystems (Naderer 2011, 419; Schreier 2014, 7.Abs.).

Bezogen auf die LRS im Rahmen des Deutschunterrichts wurden, mangels konkreter Forschungsliteratur, die fundamentalen Fragen herangezogen, um einen Katalog von Kategorien zu definieren. Fundamental heißt, dass die Interviewten nach ihrer Meinung befragt wurden, ob DeutschlehrerInnen eine Verantwortung besitzen, die über das bloße Anwenden der Richtlinien hinausgeht und ob sie das Problem als solches wahrnehmen. Als Problem ist hier zu verstehen, dass SchülerInnen in ihren Klassen sitzen, deren Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ein tieferes Verständnis des Schriftspracherwerbs erfordern. Außerdem wurde danach gefragt, wie ihre

theoretischen Ansätze in diesem Fall aussehen, die sehr vielfältig sind. In diesem Zusammenhang wurde auch nach einer kritischen Reflexion der theoretischen Literatur und deren Anwendbarkeit in der Sekundarstufe I gefragt. Als Beispiel dafür seien die phonologische Bewusstheit und die Phonem-Graphem-Korrespondenz erwähnt, die meistens nicht so sattelfest sitzen, wie die Theorie es glauben machen will.

Es sei darauf hingewiesen, dass differierende Ansätze bestehen, was die Erstellung der Kategorien anbelangt, ob dies also induktiv oder deduktiv geschehen soll (Schreier 2014. 10. Abs.). Für Mayring (2010, 92f.) steht jedenfalls fest, dass diese unbedingt theoretisch fundiert sein müssen im Falle einer inhaltlichen Strukturierung. Da das Thema der LRS in der Sekundarstufe I im Regelunterricht so nur selten thematisiert wird, bestehen auch keine allgemeinen Handlungsmuster und Problemfelder. So mussten diese aus der Sicht eines oder einer, im Unterrichten weitgehend unerfahrenen, angehenden Deutschlehrers oder Deutschlehrerin ausfindig gemacht werden, um überhaupt einen Leitfaden für die Interviews erstellen zu können. Darin besteht das Paradoxon der LRS im Deutschunterricht: Theoretische und praktisch orientierte Literatur gibt es sowohl für die LRS als auch den Deutschunterricht mehr als genug, doch selten werden sie im gemeinsamen Kontext betrachtet. Es scheint viele Methoden zu geben, die den Unterricht lebendiger werden lassen und die Schreib- und Lesemotivation fördern, aber nur unter der Prämisse, dass alle SchülerInnen in etwa gleich kompetent sind. Bei Kindern, die mit dem Lesen und Schreiben aufgrund ihrer LRS schlechte Erfahrungen gemacht haben, werden auch diese Methoden nicht hilfreich sein.

Da die Interviewten sich selbst bisher nicht umfassend mit der theoretischen Seite des Themas befasst haben, war es notwendig, vor den Interviews Kategorien zu definieren, um einen stringenten Textpool generieren zu können. Aufgrund der Gegebenheiten scheint es sinnvoller, das Forschungsdesign nicht zu komplex zu gestalten, aber nach den genannten Grundregeln ablaufen zu lassen, um die Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten. Zusammenfassend können für die strukturierende Inhaltsanalyse drei grundsätzliche Schritte ausgemacht werden (Mayring 2011, 118f.):

- 1) Definition der Kategorien
- 2) Identifikation von Ankerbeispielen
- 3) Festlegung von Kodierregeln

Während der erste Punkt aus evidenten Gründen vorab erfolgen muss, können Ankerbeispiele erst nach Durchsicht des Materials angegeben werden. Kodierregeln können dagegen stellenweise vorab definiert werden. Diese sind vor allem dafür wichtig, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Dabei wurde so vorgegangen, dass die Kodierregeln theoretisch fundiert angegeben werden, sodass nicht der Verdacht der Willkür aufkommen kann (siehe Punkt 5.3.).

5.2. Aufbau und Auswertung des Leitfadeninterviews

Da vor Beginn der Untersuchung keine Richtung ausgemacht werden konnte, in die sie sich entwickeln könnte, war es das Ziel, die Interviews möglichst offen nach den Prinzipien des qualitativen Interviews zu gestalten. Dieses ist a) offen für bislang unbekannte Informationen zum Gegenstand, b) dazu bereit, widersprüchliche und doppeldeutige Aussagen der Befragten zu erfassen, wodurch Rückschlüsse auf den untersuchten Gegenstand gezogen werden können, c) freier im Verlauf, es bietet mehr Spielraum für situative Gegebenheiten und d) für Diskussionen über begriffliche Determinationen auf metakommunikativer Ebene offen (Hohl 2000, 144).

Der explorative Charakter des Forschungsvorhabens erlaubte es nicht, spezifische Detailfragen zu stellen oder die Stichprobe überaus selektiv zu akquirieren. Voraussetzung war demnach, dass die Lehrkraft im Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe I tätig ist. Anfangs bestand die Überlegung, ausschließlich Lehrkräfte zu befragen, die gleichzeitig eine Zusatzausbildung im Bereich LRS haben. Während der theoretischen Vorüberlegungen konnte festgestellt werden, dass es einen spannenden Kontrast bieten könnte, zu sehen, wie und ob sich LehrerInnen mit einer Zusatzausbildung im Umgang mit LRS im Deutschunterricht von ihren Kollegen unterscheiden, die keine weitere Ausbildung gemacht haben. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, was aber im Rahmen der Auswertung noch einmal gesondert zu betrachten sein wird, dass sich die Suche nach InterviewpartnerInnen als äußerst diffizil gestaltet hat. In aller Regel konnte den Interviewten angemerkt werden, dass sie sich auf Eigeninitiative schon einmal intensiv mit der Erscheinung von LRS in ihrem Regelunterricht befasst haben. Dazu gehört auch das Einholen von Ratschlägen bei den FachkollegInnen, die den Förderunterricht gestalten.

Wie es in der Qualitativen Inhaltsanalyse verschiedene Techniken gibt, so existieren auch bei qualitativen Interviews Unterformen, die den Charakter der Interviewtechnik beschreiben und die Prämissen erläutern, unter denen es geführt wird. Die wichtigste Frage war anfangs, ob die Interviews narrativ oder problemzentriert geführt werden sollen. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal ist das Stellen von Fragen bzw. werden diese im narrativen Interview als unpassend deklariert, um nicht den Erzählfluss des Interviewten zu unterbrechen (Mey/Mruck 2010,

425). Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, einen Leitfaden zu konstruieren, der zum einen die drei Hauptkategorien der Untersuchung beherzigt und zum anderen mit konkreten Fragen arbeitet, die theoretischen Input und Denkanstöße liefern, da grundsätzlich nicht davon auszugehen war, dass die Interviewten in einer narrativen Gesprächssituation auf die Gesichtspunkte der Untersuchung eingehen würden. Dieser Gesprächsleitfaden wurde jedoch nicht streng abgearbeitet, sondern diente dazu, eine stringente und eine sachlich und fachlich am Thema orientierte kommunikative Situation zu ermöglichen. Das heißt, er diente als Gedächtnisstütze (Mey/Mruck 2010, 425).

Zusammenfassend lässt sich die angestrebte Interviewsituation mit folgendem Zitat beschreiben:

„Das problemzentrierte Interview hat keinen festen Ablauf (auch wenn ein dem narrativen Interview vergleichbarer Erzählbogen wünschenswert ist), sondern die Interviewenden können schon sehr früh strukturierend und nachfragend in das Gespräch eingreifen, Themen einführen, Kommentare und Bewertungen erbitten oder im Sinne eines dialogisch-diskursiven Vorgehens bereits im Interview selbst beginnen, die eigenen Interpretationen kommunikativ zu validieren [...]“ (Mey/Mruck 2010, 425)

Ebenso war das Setting bei allen Interviews nahezu ident: Die Interviewten wurden an ihrer Arbeitsstelle aufgesucht und in einem Vier-Augen-Gespräch in ruhiger Atmosphäre befragt. Jeder und jede Interviewte wurde vorher über die Gesprächssituation aufgeklärt. Vor Beginn der Aufzeichnung erbaten sich die meisten noch genauere Informationen, um Klarheit über das Forschungsvorhaben zu besitzen. Anfangs schien eine gewisse Ratlosigkeit bei einigen Interviewten bezüglich dessen zu bestehen, was sie sagen sollen oder wollen. Es wurde klar gestellt, dass es keine „falschen“ oder unbrauchbaren Antworten geben kann, sondern es darum geht, viele individuelle Unterrichtsstile auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen und in kohärenter Form zusammenzufassen. Außerdem wurde verdeutlicht, dass sie zwar die Autoren der getätigten und weiter unten teilweise zitierten Aussagen sein würden, diese jedoch streng vertraulich behandelt werden und in der Auswertung keine Informationen preisgegeben werden, die Rückschlüsse auf die Identität des oder der jeweiligen Befragten zulassen könnten.

Besonderes Augenmerk wurde auch darauf gelegt, wie junge und unerfahrene FachkollegInnen mit LRS im Deutschunterricht der Sekundarstufe I umgehen können. Durch die Deklaration dieser jungen FachkollegInnen als Zielgruppe wurde die von Mayring geforderte Einbettung in ein Kommunikationsschema als Grundbedingung qualitativer Analysen erfüllt, indem sich erfahrene DeutschlehrerInnen an unerfahrene Kollegen wenden (Mayring 2005, 471).

Auf die Möglichkeit didaktischer Fallen und einer damit im Zusammenhang stehenden „didaktogenen Legasthenie“ wurde bei der Gestaltung des Leitfadens daher Rücksicht genommen, weil sich hinter dem Versagen von SchülerInnen bei bestimmten Aufgaben auch die Symptomatik der LRS verstecken kann. Die Auswertung und Einteilung der Kategorien orientiert sich an der Critical Incident Technique (CIT), die bei den Erzählungen der Interviewten jene Ereignisse als

prägnant klassifiziert, die eine Umkehr in der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit bzw. der Effektivität der benutzten Methoden eingeleitet haben (Peterson 2008, 66).

5.3. Kodierregeln – Kategorien

Die von den Interviewten angesprochenen Facetten oder Aspekte der einzelnen Hauptkategorien werden fortan als Unterkategorien bezeichnet, die in jeweils eigenen Unterpunkten besprochen werden.

In diesem ressourcen- und zeittechnisch sehr limitierten Forschungsvorhaben musste von der Vorstellung ausgegangen werden, was für weniger erfahrene DeutschlehrerInnen die brennenden Fragen sind, wenn sie in ihrem Unterricht mit LRS konfrontiert werden. Am Beginn steht die Frage, wie weit Selbstwirksamkeit für möglich gehalten wird. Die erste Kategorie der Untersuchung beschäftigt sich daher mit den Facetten des Verantwortungsbewusstseins von LehrerInnen in Bezug auf LRS, zu dessen Unterkategorien die Selbstwirksamkeit gehört.

In der zweiten Kategorie findet sich ein Beispiel für einen sogenannten „in-vivo-code“ (Böhm 2005, 479): Im Rahmen der modelltheoretischen Überlegungen wurde in Punkt 3.3. auf die „didaktogene Legasthenie“ verwiesen und nach bestimmten Stolpersteinen des Deutschunterrichts gesucht, die durch irreführende Vermittlung für mehr Verwirrung bei SchülerInnen mit LRS sorgen. Als „in-vivo-Code“ gelten „umgangssprachliche Deutungen der Phänomene direkt aus der Sprache des Untersuchungsfeldes“, die als „Teile von 'Theorien' direkt aus der Feder des Textproduzenten stammen“. Sie gelten als ergiebig bei der Analyse von Textmaterial (ebd.).

Die dritte Kategorie geht auf die Möglichkeit der inneren Differenzierung in Verbindung mit motivationalen Bedingungen und konkreten methodischen Mitteln ein. Beide bedingen einander, weshalb nicht nur von Motivation oder innerer Differenzierung gesprochen werden kann. Dadurch, dass es beispielsweise zur „didaktogenen Legasthenie“ nur fragmentarische Stellungnahmen gibt, bestand auch ein Mangel an konkreten Fragen dazu. Die Verknüpfung mit den didaktischen Fehlern stellt einen Versuch dieser Arbeit dar und konnte in dieser Form sonst nirgends recherchiert werden, was diesen Aspekt zu einem besonderen Anliegen dieses Untersuchungsvorhabens macht. Der Kodierleitfaden in tabellarischer Form befindet sich im Anhang, ebenso wie der Gesprächsleitfaden der Interviews.

5.3.1. Kategorie: Verantwortung

Die Existenz der Möglichkeit individueller Wertvorstellungen im LehrerInnenberuf bedeutet, dass unterschiedliche Auffassungen zum Verantwortungsgefühl von LehrerInnen gegenüber LRS im Deutschunterricht existieren. Im Förderunterricht ist die Behandlung der Lernschwierigkeiten an oberster Stelle zu sehen, was im Regelunterricht nicht der Fall ist.

Die Erziehung soll demnach die moralische Kommunikation sicherstellen, die in der Verantwortung der Gesellschaft liegt (Harder 2014, 80). Da DeutschlehrerInnen per Erlass Richtlinien vorgegeben werden, gilt diese Verantwortung als erfüllt, auch ohne sich explizit mit LRS befasst zu haben. Die Frage, welcher die erste Kategorie nachgeht, ist also jene, ob es in der persönlichen Berufsauffassung von DeutschlehrerInnen zwingend vorkommt, sich mit Dingen auseinanderzusetzen, die sie schlicht mit einer „wohlwollenden“ Notengebung de jure als korrekt behandelt ansehen dürfen.

Darüber hinaus haben Lehrpersonen eigene Überzeugungen bezüglich der Effektivität ihres Unterrichts (Harder 2014, 104), die in die Unterrichtsgestaltung mit einfließen. Solche „beliefs“ (ebd.) existieren auch über einzelne SchülerInnen und deren Leistungspotential. Man spricht dann vom Pygmalion-Effekt, wenn sich das auf die Note auswirkt.

Zu den Inhalten, auf die sich diese Überzeugungen beziehen können, gehören gesetzliche Rahmenbedingungen, Aspekte der Schulverantwortung und ihrer Bedeutung. Ebenso gehören die Selbstauffassung, das Erleben der eigenen Wirksamkeit als LehrerIn und didaktische Überlegungen, die mit konkreten Anlässen zusammenhängen, dazu (ebd.). Aussagen sind dann dieser Kategorie zuzuordnen, wenn sie sich mit diesen Themen befassen und Rückschlüsse auf das Empfinden der persönlichen Verantwortung zulassen.

5.3.2. Kategorie: Theorie der LRS - Didaktische Fallen

Grundlage dieser Kategorie sind die theoretischen Konzepte der Stufenmodelle des Spracherwerbs oder Ansätze, die den DeutschlehrerInnen bei ihrem eigenen Verstehensprozess zu LRS im Unterricht behilflich sind. Dementsprechend werden Aussagen, die sich auf theoretische Modelle zu LRS und solche, die sich auf konkrete didaktische Beispiele beziehen, zu dieser Kategorie gezählt. Textstellen, die sich mit der Möglichkeit einer „didaktogenen Legasthenie“ befassen, gehören ebenfalls hierher. Aussagen, die zu den in der Theorie als Vorläuferfertigkeiten bezeichneten Phonem-Graphem-Korrespondenz und phonologische Bewusstheit gemacht wurden, komplettieren die Bestandteile dieser Kategorie.

5.3.3. Kategorie: Innere Differenzierung

In der dritten Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die auf Aspekte der inneren Differenzierung eingehen. Als theoretische Grundlage dienen die Darstellungen zum Thema Motivation in Punkt 4.3. Dazu gehören in erster Linie Aussagen, die sich auf Methoden im Deutschunterricht beziehen, die die Individualität der SchülerInnen ansprechen und sich dazu eignen, Lesen und Rechtschreibung positiv zu unterstützen. Hierbei ist auf die Kontroverse zwischen Diktaten und freiem Schreiben zu achten. Im weiteren Sinn gehören auch Aussagen zu dieser Kategorie, in denen die Interviewten erklären, mit welchen Methoden sie speziell versuchen, positiv auf die Motivation einzuwirken. Die Versuche der Lehrkräfte, positiv auf ihre SchülerInnen einzuwirken, sind ebenso hier einzuordnen. Dazu können auch Gedanken bzw. Wünsche von Lehrkräften an das Bildungssystem und Maßnahmen zählen, die sie selbst ergriffen haben.

6. Ergebnisse der Untersuchung

Die Textgrundlage der Untersuchung bilden Interviews mit 10 Deutschlehrkräften, die zwischen und Januar und Februar 2015 geführt wurden. Die vorab erstellten Kategorien sollten helfen, einen roten Faden für die Auswertung zu spannen. Aus den Aussagen, die zu jeweiligen Stichworten des Leitfadens getätigt wurden, konnten die einzelnen Unterkategorien herausgearbeitet werden. Diese bilden die Einzelbestandteile der drei „großen“ Kategorien.

6.1. Verantwortung

Die Analyse des Inhalts der Interviews konnte vier prägende Elemente identifizieren, welche in ihrer Gesamtheit die Verantwortung ausmachen: Eigeninitiative, Elternarbeit, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Notengebung.

6.1.1. Eigeninitiative

Mit Eigeninitiative ist jede Anstrengung gemeint, die über die Vorgaben des LRS-Erlasses hinausgeht. Von allen InterviewpartnerInnen wurde geäußert, dass sie sich für SchülerInnen mit LRS zuständig fühlen und ihre Arbeit mit der Anwendung des LRS-Erlasses nicht als getan ansehen. Eine interviewte Person äußerte aber Kritik an der Einsatzbereitschaft anderer KollegInnen. Auf die Frage, ob sie es für möglich halte, dass manche DeutschlehrerInnen bei

fraglichen SchülerInnen einfach wohlwollender benoten, antwortete sie:

„Nein, ich glaube das machen einige, aber das ist natürlich verfehlt. [...] Da sollte man sich genauer erkundigen, wie das Erscheinungsbild aussieht (=die Symptomatik, Anm.) und [...] dann muss man sich halt ein wenig einlesen oder nachlesen, also das wäre schon die Aufgabe des Lehrers.“ (IP 4, 1)

Eine solche „verfehlt“ Einstellung war von Personen, die sich zu einem Interview bereit erklären, nicht zu erwarten. Die Menge der interviewten Personen und die eben zitierte Aussage können nicht als repräsentativ gelten, um das Vorliegen eines Missstandes zu attestieren. Weiters müsste gezielt danach gefragt werden, warum manche LehrerInnen sich nicht genauer erkundigen. Zu erwähnen ist hierbei, dass alle Interviewten mehrjährige Erfahrung (10 Jahre und aufwärts) im Unterrichten haben und daher praktisch wesentlich geschulter und abgeklärter sind als NeulehrerInnen. Damit soll die Transparenz der Untersuchung unterstrichen und gezeigt werden, dass stets positive wie negative Aspekte der untersuchten Materie bedacht wurden.

Fünf InterviewpartnerInnen konnten eine Zusatzausbildung im Bereich LRS aufweisen. Sie alle gaben an, dass sie davon auch im Regelunterricht profitiert haben. Durch die zusätzliche Ausbildung haben sich auch die Methodik und das Verständnis für SchülerInnen verbessert bzw. erhöht. IP 6 hat für diese Veränderung sehr klare Worte gefunden, als sie gefragt wurde, ob sie denn nun den Unterricht am Vormittag anders gestalte:

„Ja, das Bewusstsein hat sich durch die Ausbildung schon verändert [...] dass man das mit bedenkt bei den Schülern, dass es unterschiedliche Lerntypen gibt, dass es unterschiedliche Zugänge gibt. Ich versuche einfach mehr anzubieten, das ist vielleicht das Gravierendste, dass ich mehr Hörübungen mache, was ich früher nicht so massiv im Deutschunterricht gemacht habe, [...] dass ich verschiedene Kanäle anzapfe.“ (IP 10, 2)

Ähnlich beschreibt es IP 2:

„Was ich sicher jetzt anders mache, ist wie gesagt mehr Sinne ansprechen, auf jeden Fall. Und [...] wenn er wirklich so schreibt, wie er es hört, das bewusst ansprechen [...] und auch die Methoden, die ich im Unterricht verwende [...] manche Dinge da ganz bewusst zu machen, dann auch mit Farben zu markieren. Also das mache ich im Unterricht schon auch.“ (IP 2, 5)

Der Deutschunterricht bietet also die Möglichkeiten, mehr Sinne anzusprechen. Die InterviewpartnerInnen sprachen davon, methodisch damit einen breiteren Zugang wählen zu können. IP 10 versucht, mehr Hörübungen zu machen und IP 2 markiert Fehler mit einer anderen Farbe, die eindeutig das Resultat der Überbeanspruchung der phonetischen Schreibstrategie sind. Zudem gaben alle InterviewpartnerInnen an, in ihrer Grundausbildung nichts über Legasthenie oder Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten gelernt zu haben. Alle fünf DeutschlehrerInnen mit einer Zusatzausbildung sagten aus, dass es wichtig ist, mehrere Sinne anzusprechen und der auditive Teilleistungsbereich dabei am häufigsten zu kurz kommt.

Die vorangegangenen Aussagen zur Eigeninitiative der InterviewpartnerInnen zeigte, dass darin eine wichtige Sphäre der selbst empfundenen Verantwortung liegt. Kurz formuliert heißt das: Wer sich als DeutschlehrerIn besonders gegenüber den SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-

Schwierigkeiten verantwortlich fühlt, ist bereit, sich in der Unterrichtsgestaltung noch mehr Mühe zu geben, obwohl in den Interviews zum Teil klar artikuliert wurde, dass es im regulären Deutschunterricht nicht möglich ist, besonders viel an Förderung zu bieten.

Direkt empfundene Verantwortung zeigt sich in erster Linie daran, dass mehr Arbeit in die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts investiert wird. Eine interviewte Lehrkraft formulierte darüber hinaus die indirekte Seite der Verantwortung:

„Also ich versuche [...], indem ich einfach dann ruhiger reagiere und versuche, das gelassen zu nehmen, da meine Verantwortung zu sehen. Viel Förderung während des Unterrichts kann ich nicht machen, das geht sich schlecht aus.“ (IP 5, 2)

Mehr Verständnis und Gelassenheit gegenüber SchülerInnen mit Problemen beim Lesen und Schreiben sind einfache Mittel, die für unerfahrenere LehrerInnen einfacher klingen, als man zunächst annehmen möchte. Das Gefühl zu haben, während des Regelunterrichts kaum Förderung im engeren Sinne anbieten zu können, äußerten alle Befragten zu verschiedenen Zeitpunkten der Interviews. Geduld ist also ein wichtiges Merkmal für den LehrerInnenberuf, das oft nicht bedacht wird, aber sich angeeignet werden kann oder sogar werden sollte.

6.1.2. Elternarbeit

Die empfundene Verantwortung beschränkt sich nicht nur auf die Unterrichtsgestaltung, sondern betrifft auch die Elternarbeit. Die Reaktionen der Eltern sind vielfältig, bewegen sich aber stets im Dreieck von ahnungslos – schockiert – fordernd. Eine interviewte Person fasst die Elternarbeit so zusammen, als sie gefragt wurde, ob DeutschlehrerInnen eine Verantwortung bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten haben:

„Also Verantwortung in dem Sinn würde ich sagen, dass man auf jeden Fall mit den Eltern redet, und ihnen sagt, was man machen kann. Man kann ihnen auch zusätzliche Übungen geben, aber im normalen Deutschunterricht eine richtige Förderung zu bieten ist insofern wahrscheinlich schwierig.“ (IP 2, 1)

In den meisten Fällen werden die Eltern im ersten Moment keine Ahnung haben, wie sie damit umgehen sollen, dass ihr Kind LRS hat. Dann besteht laut IP 2 die Aufgabe des oder der LehrerIn darin, den Eltern die weiteren Möglichkeiten zu schildern, die sie haben. Die interviewte Person unterstreicht auch die Schwierigkeit, im Deutschunterricht LRS-Förderung zu betreiben.

Als fordernd ist die Reaktion der Eltern zu bezeichnen, wenn sie die LRS ihres Kindes für eine Art „Freibrief“ halten, der es vor dem Durchfallen in Deutsch bewahrt. Wenn sie es nicht selbst erlebt haben, dann wussten alle Interviewten durch Erzählungen von KollegInnen von solchen Fällen zu berichten.

Eine dritte häufige Variante von Elternreaktionen ist jene, fast schockiert zu sein und zu glauben, ihr Kind wäre schwer krank. Weiter oben wurde auf die terminologischen Unklarheiten hingewiesen und dass LRS noch oft als Krankheit angesehen werden, obwohl diese Auffassung widerlegt wurde:

„Es ist natürlich auch irgendwie die Stigmatisierung noch da [...] weil manche Eltern haben große Probleme [...] für die ist das irgendwie so: 'Mein Kind hat das?!' Für die ist das noch immer eine Art Krankheit.“ (IP 2, 6)

In diesem Fall erstreckt sich die Verantwortung darauf, eine kompetente erste Anlaufstelle für ratlose oder verzweifelte Eltern zu sein und mögliche Vorurteile zu entkräften. Kompetenz beinhaltet auch die nötige Menschenführung, um Eltern klar zu verstehen zu geben, dass ihr Kind eventuell nicht die sprachliche Reife für den Besuch des Gymnasiums hat, wenn sie sich vehement auf das Vorliegen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten berufen, obwohl das gar nicht der Fall ist. IP 5 steht klar dafür ein, den Eltern deutlich die eigene Einschätzung der Lage kundzutun, sich aber auf jeden Fall mit einem oder einer KollegIn zu beraten:

„Nur sollte man schauen, wenn der Schüler sehr viele Fehler macht und die Eltern sich auf diese LRS berufen, dann ein bisschen nachhaken, nicht? [...] Wenn man sich sehr unklar ist [...] [und] der macht überall Fehler, egal was, der ist einfach noch nicht reif, um die Klasse sozusagen zu besuchen, dann soll man vielleicht irgendeinen Kollegen der Legasthenie, der die Stunden hält [...] da sollte man Rücksprache halten.“ (IP 4, 2)

Elternarbeit ist bei LehrerInnen aller Fächer ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit. Im hier untersuchten Bereich konnten bei Eltern die drei soeben beschriebenen Standardreaktionen ausgemacht werden. Wichtig scheint dabei zu sein, dass man als DeutschlehrerIn über die Möglichkeiten, die Eltern haben, gut informiert ist und sich die Hilfe von ausgebildeten KollegInnen zu erbitten.

6.1.3. Erleben von Selbstwirksamkeit

Die Interviewten gaben alle an, dass sie die Methoden, die sie anwenden, um Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den Regelunterricht zu integrieren, stets hinterfragen. Implizit konnte daraus geschlossen werden, dass sie sich teilweise machtlos fühlen. IP 3 antwortete sehr treffend, nachdem ihr die Frage gestellt wurde, was „normale“ DeutschlehrerInnen im Unterricht anders machen können:

„Ich glaube, dass Wichtigste, was man machen kann, ist Verständnis zu haben. Also zuhören und so einen Schüler nicht 'heruntermachen'. Das ist das Einzige, was man machen kann [...] und im Legastheniekurs habe ich nicht das Gefühl, ich werde das heilen.“ (IP 3, 2)

Für diese interviewte Person vermittelt auch der Förderunterricht das Gefühl, sie stehe auf verlorenem Posten. Sie schildert faktisch ein Gefühl der absoluten Machtlosigkeit, obwohl sie gerne mehr Einfluss hätte. Nicht alle InterviewpartnerInnen schilderten dies mit der gleichen Intensität,

gaben aber an, dass die Möglichkeiten beschränkt sind und eine zusätzliche Förderung unbedingt notwendig ist, wenn ein oder eine SchülerIn LRS haben.

Insgesamt zeichnete sich ein gemischtes Bild ab, was die Einschätzung und das Erleben der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts betrifft. Es wurde mehrfach erwähnt, dass sich durch verstärkte Rücksichtnahme eine vergleichsweise hohe Wirkung bei SchülerInnen erzielen lasse. Exemplarisch kann dafür die Aussage von IP 2 herangezogen werden, wobei der Einfluss hier indirekter Natur ist:

„Oder den [Schüler] lesen lässt in der Stunde, wenn du weißt, der kann das nicht. Laut Vorlesen lassen, das sind alles Dinge, auf die musst du schon Rücksicht nehmen [...] wenn du weißt, er tut sich schwer, ihn dann vor der ganzen Klasse dann was machen zu lassen, was er nicht will, ist sicher schwierig.“ (IP 2, 8)

SchülerInnen sollen im Regelunterricht nicht weiter frustriert werden durch Arbeitsaufträge, denen sie nicht gewachsen sind. Ihnen sollen demütigende Erlebnisse erspart werden, sobald man als LehrerIn um den Zustand von lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen Bescheid weiß. Fürchten sich SchülerInnen nicht mehr, bei derartigen Klassenübungen der ganzen Klasse vorlesen zu müssen und damit samt ihrer Leseschwierigkeiten exponiert zu werden, entspannt sich ihre Teilnahme am Unterricht und sie können sich ganz auf ihre Stärken konzentrieren. Wenn sie sich nach einiger Zeit der Übung dazu bereit fühlen, der Klasse etwas vorzulesen, werden sie sich freiwillig melden. Für LehrerInnen besteht die Schwierigkeit und die Verantwortung darin, eine realistische Einschätzung der Lage zu entwickeln.

Als weiteren hemmenden Umstand konnte die durchschnittliche Klassengröße ausgemacht werden. Mit 25 bis 30 SchülerInnen pro Klasse ist es sehr schwer, den Unterricht individuell zu gestalten. Wenn sich zwei bis drei Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten darunter befinden, kann es dazu kommen, dass DeutschlehrerInnen Angst verspüren, mit der Gesamtsituation nicht zurecht zu kommen und deswegen den LRS-Erlass als persönliche Entlastung verwenden. Die Gründe dafür sind vielfältig: wenig Erfahrung, Überforderung oder Personalmangel.

Zwei interviewte Personen berichteten von positiven Auswirkungen durch eine Klassenteilung in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I:

„F: In der ersten Klasse werden bei euch die Klassen im Deutschunterricht geteilt?

IP 9: Ja, da habe ich nur 12 Schüler, das ist super zum Arbeiten.

[...]

F: Achso, da unterrichten dann quasi zwei Deutschlehrer pro Klasse?

IP 9: Ja genau. Man kann dann Teamteaching machen.“ (IP 9, 4)

Und:

„In der Unterstufe haben wir in der ersten und zweiten geteilte Klassen hier an der Schule [...] Das ist ganz toll und dann in der dritten haben wir [...] hast du dann plötzlich 24, 25 Schüler [...] und ganz gemischt, weil sie neu zusammengesetzt werden [...] und dann ist das ein bisschen heftig.“ (IP 5, 10)

Es steht außer Frage, dass Teamteaching und/oder geteilte Klassen in dieser Hinsicht eine große Erleichterung darstellen, da alle SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit erhalten und Gruppenübungen und -projekte leichter durchführbar sind. Aus den beiden Aussagen geht hervor, dass sich die LehrerInnen unter diesen Umständen als viel wirksamer erleben. Dieser Effekt scheint dann abzunehmen oder überhaupt geringer auszufallen, wenn die Klassengröße zunimmt.

In den oberen Schulstufen, wo sich noch immer SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten befinden, erleben sich LehrerInnen fast als machtlos und werden von KollegInnen, in deren Fächern die Benotung weniger von sprachlichen Aspekten abhängig ist, darauf angesprochen, warum sie SchülerInnen mit LRS aufsteigen lassen. Auch wenn diese keine Förderung erhalten haben, sind sie aufgrund der Benotungsvorschriften berechtigt, in die nächste Klasse aufzusteigen, obwohl die Rechtschreibfähigkeiten beispielsweise nicht dem zu erreichenden Lernziel entsprechen. Die Notengebung wirkt sich demnach ebenso auf das Erleben der eigenen Wirksamkeit aus und vice versa:

„F: Gerade in Deutsch hat man so viele Kriterien, dass man eigentlich kaum einen Fünfer geben kann.

IP 9: Ja, das ist manchmal eh ein Problem, dann sitzen da welche in der Oberstufe, die zwar immer fleißig waren, aber es sind eben noch so viele Mängel da. Und dann fragen die anderen Kollegen schon auch: 'Warum sitzt der in meiner Klasse?' Und das wird dann irgendwann schwierig.“ (IP 9, 6)

Dadurch, dass DeutschlehrerInnen gezwungen sind, gewisse Mängel und Schwächen bei der Benotung nicht zu berücksichtigen, ziehen sich diese durch die ganze Schulzeit. Für einige LehrerInnen stellt das ein Problem dar, wenn kurz vor dem Schulabschluss so massive Mängel bestehen, die weit hinter den angepeilten Lernzielen der letzten Jahre bestehen. Sie stellen dadurch den Sinn ihres Schaffens in Frage, weil sie gezwungen sind, ihre eigenen Prinzipien außer Kraft zu setzen. Bemerkenswert ist außerdem, dass von derselben Lehrperson (IP 9) das Erleben beider Extreme geschildert wird, also Wirksamkeit und Machtlosigkeit, was die ambivalente Gefühlswelt von LehrerInnen beschreibt, in der sie sich bewegen.

6.1.4. Notengebung

Die Notengebung und die sie beeinflussenden Faktoren wurden im Verlauf der Interviews häufig angesprochen. Schwierigkeiten ergeben sich durch eine notwendige Verhältnismäßigkeit gegenüber SchülerInnen, für die kein Erlass gilt und der verbreiteten Meinung unter Eltern und SchülerInnen, dass Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten vor einem „Nicht genügend“ schützen würden, wie es eine der InterviewpartnerInnen berichtete:

„Das war halt der Anfang mit dem Legasthenieerlass, dann kann man keinen Fünfer mehr haben in Deutsch, das war dann der gängige Glaube [...] und dann: 'Wieso? Mein Kind ist ja legasthen, das kann ja kein Nicht genügend haben.' Ja, aber nur wegen der Rechtschreibung nicht, wenn der Inhalt auch nicht passt, kann das nicht als Ausrede herhalten.“ (IP 3, 2)

Diese Aussage beschreibt den Extremfall in den Erwartungshaltungen von Eltern und SchülerInnen. Zwar müssen am Jahresbeginn allen SchülerInnen die eigenen Beurteilungskriterien mitgeteilt werden, diese können aber aufgrund einer allgemein gehaltenen Formulierung als undurchsichtig erscheinen. So mag der Schluss nahe liegen, dass eigens erstellte Richtlinien zur Benotung bei LRS automatisch vor dem Durchfallen in Deutsch schützen. Die Beurteilungsraster für Deutschschularbeiten wie auch die gesamten Beurteilungskriterien des Schulunterrichtsgesetzes sind merklich vom subjektiven Empfinden der Beurteilenden geprägt. Unabhängig vom Bildungsstand der Eltern, ist es für viele nicht auf den ersten Blick erkennbar, dass bei einem Text mehr als nur die Rechtschreibung zu bewerten ist, weshalb oben genanntes Missverständnis immer wieder auftritt.

Die erwähnte Vielschichtigkeit der Notengebung klassifiziert sie als eigene Kategorie, ergänzend dazu hat jeder und jede DeutschlehrerIn sein oder ihr persönlich geprägtes Bewertungsschema. Die Grundzüge davon mögen durch die Beurteilungsraster bei einem Großteil der LehrerInnen gleich sein, in der Gewichtung gibt es aber gravierende Unterschiede.

So berichtet eine der befragten Personen von einer Art innerem Zwiespalt:

„IP 8: Ich halte mich genau an die Leistungsbeurteilungsverordnung, das heißt ich habe die Kriterien und dass ich mir den Inhalt anschau, und das kann bei manchen Schularbeiten gewichtiger sein, je nachdem was wir erarbeitet haben. [...] Stil und Ausdruck, was bei einem Legastheniker noch sehr gut sein kann. Sprachrichtigkeit ist eines von vielen Kriterien. [...]

F: Gibt es einen Punkt, wo Sie eine Grenze ziehen? Manche meinen schon, dass man ab vielleicht 30 Fehlern trotzdem einen Fünfer geben muss.

IP 8: Manchmal, muss ich Ihnen sagen, gibt man auch eine pädagogische Note. Also da gibt man lieber den Vierer, dass er sieht [...] das ist so überzeugend, dass ich diese Fülle von Rechtschreibfehlern einmal anders gewichten kann.“ (IP 8, 2)

Aus diesem Interviewausschnitt wird ersichtlich, dass die Notengebung auch bei objektiv angelegten Beurteilungsrastern von einem hohen Maß an Subjektivität geprägt ist. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Fall der Ausdruck „pädagogische Note“, der in den motivationalen Bereich übergeht. Er zeugt aber auch von individuellem Einfühlungsvermögen, da eine positive Note ein lang ersehntes Ziel von SchülerInnen darstellen kann, wofür sie sich sehr angestrengt haben. Durch eine individuelle Gewichtung lassen sich dann differierende Noten zwischen Schülern, die die annähernd gleiche Anzahl von Rechtschreibfehlern haben, legitimieren.

Dem Problem der Fairness gegenüber den anderen KlassenkameradInnen lässt sich am besten mit einer praktizierten Verhältnismäßigkeit entgegenen. Dazu wählen zwei InterviewpartnerInnen verschiedene Zugänge:

„F: Ziehst du dann trotzdem irgendwo die Grenze?

IP 9: Nein, ich rechne dann z.B. halbe Fehlerpunkte. [...] Ich habe da wahrscheinlich schon ein veraltetes System, weil man eigentlich nur mehr ankreuzen sollte. [...] Ich finde, sie sollen das schon sehen und das soll sich auch niederschlagen, wenn der eine zehn Fehler hat und der andere viel mehr, [...] aber bei denen, wo ich weiß, dass sie eine Lese-Rechtschreibschwäche haben, da zähle ich eben einen halben Punkt, wo ein anderer einen ganzen Fehlerpunkt hat. So, dass ich mir denke: 'Es hat eine Relation'.“ (IP 9, 6)

Und:

„Ich schaue mir das ganz individuell an. Fehler ist nicht gleich Fehler. Wenn ich das in Fehlerkategorien einteile, dann sehe ich, wo es mangelt. Wenn viele Wörter dann einfach lautsprachlich geschrieben werden oder derselbe Fehler immer wieder gemacht wird. Zum Schluss kann ich mir noch immer die allgemeine Entwicklung anschauen, also wenn der Schüler vorher, ich übertreibe jetzt maßlos, an die 50 Fehler macht und ein Jahr später nur mehr 30, dann halte ich das durchaus für eine positive Entwicklung, die ich auch honorieren möchte.“ (IP 10, 7)

Relation und die allgemeine Entwicklung sind die Schlagwörter dieser Aussagen. Beide Ansätze sind im Kern unterschiedlich, zeugen aber von Fairness. In der ersten Aussage wird geschildert, dass SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten praktisch „halb so hart“ beurteilt werden. Kritiker könnten sich an einer solchen Quantifizierung stoßen, jedoch muss die Lehrkraft auch ihren persönlichen Aufwand in eine gewisse Relation bringen. Bei drei bis vier Klassen mit rund 25 Schülern wird es schwierig, den individuellen Fortschritt aller SchülerInnen im Auge zu behalten. Trotzdem scheint Fairness gegenüber allen Beteiligten gegeben zu sein.

In der zweiten Aussage wird von einer individuellen Beurteilung berichtet, die zwar auf dem subjektiven Empfinden der Lehrkraft beruht, jedoch an einer positiven Entwicklung orientiert ist. Mit der Konzentration auf positive Entwicklungen innerhalb der Benotung werden weitere positive Momente ermöglicht. Eine Verhältnismäßigkeit scheint auch dabei gegeben, da diese Benotung nicht nur am unteren Ende der Benotungsskala zum Tragen kommen kann, sondern auch am oberen, wodurch alle SchülerInnen davon profitieren können.

6.2. Theorie und Konzepte der LRS

Innerhalb dieser Kategorie wurden Aussagen eingeordnet, die sich auf die Überlegungen zu theoretischen Annahmen über das Vorkommen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Sekundarstufe I zurückführen lassen. Besonders hervorgetreten sind dabei die Sozialisation von SchülerInnen und die Vorbildung in den Volksschulen. Aussagen zur „didaktogenen Legasthenie“ nahmen eine Außenseiterrolle in den Interviews ein. Sie sollen aber aufgrund der zentralen Stellung für die vorliegende Arbeit in einer eigenen Unterkategorie erörtert werden.

6.2.1. Sozialisation

Auf dem Gebiet der Sozialisation wurden zwei Umstände von den InterviewpartnerInnen als zumindest stellenweise ursächlich für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bei SchülerInnen ausgemacht: Die Bildungsschicht der Eltern und der Migrationshintergrund. Dabei sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass keiner und keine der Interviewten beides in einem kausalen Zusammenhang gesehen hätte. Zudem wurden SchülerInnen und Eltern in Fallbeschreibungen auf keine Art und Weise in ihrer Würde herabgesetzt, wenn einer oder beide dieser Umstände zutreffend war. Diese Ansichten werden auch in dieser Untersuchung vertreten.

Als Beispiel für den Zusammenhang von Migrationshintergrund und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten kann die folgende Aussage herangezogen werden:

„Was ich auch schon öfters gehabt habe, waren Schüler, wo die Eltern kaum oder gar kein Deutsch können. Zu Hause reden sie dann vielleicht Englisch. [...] Natürlich haben sie am Anfang dann oft Probleme beim Lesen und Schreiben in Deutsch, einfach weil sie wenig mit der Sprache konfrontiert worden sind. Aber wenn diese Kinder dann selber fleißig üben oder Sachen aus dem Förderkurs weiter üben, dann machen die ziemlich schnelle Fortschritte. [...] Von der Wahrnehmung her ist bei ihnen ja alles in Ordnung, im besten Fall haben sie sogar noch eine richtige Begabung für Sprachen.“ (IP 10, 5)

Kernpunkt im Zusammenhang von LRS und Migrationshintergrund ist, dass die SchülerInnen wenig Berührungspunkte außerhalb des Deutschunterrichts mit der deutschen Sprache haben und es daher nicht überraschend scheint, dass sie ihnen Probleme bereitet, wenn ihre Leistungen an denen von Muttersprachlern gemessen werden.

Quantifizierende Aussagen sind im Rahmen dieser Untersuchung nicht herleitbar, im Bereich der Sozialisation herrschte aber weitgehend Einigkeit unter den Befragten. Jeder und jede konnte entweder von einem Fall berichten, der in etwa dem Schema des obigen Zitats entspricht oder von Unterschieden in den schriftsprachlichen Kompetenzen bei SchülerInnen, deren Eltern einer höheren Bildungsschicht angehören und solchen, die einen niedrigeren Bildungsgrad aufweisen.

In diesem Zusammenhang wurde auch der Umgang mit Büchern im Privatleben der SchülerInnen angesprochen:

„Einen lesenden Vater beispielsweise, das kann niemand ersetzen, auch nicht der beste Lehrer. Vorlesen und Lesekultur in der Familie, also das sind gigantische Vorsprünge, die Kinder da haben. [...] In den extremeren Fällen merkt man auch, dass da keine Wertschätzung da ist. Da wird das als Luxusgut betrachtet, auch diese Kultur gibt es.“ (IP 8, 9)

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss klargestellt werden, dass IP 8 mit Sicherheit nicht nur lesende Väter positiv hervorgehoben hat, sondern damit zum Ausdruck bringen wollte, wie wichtig es ist, dass SchülerInnen auch zu Hause mit Literatur und Texten aller Art in Verbindung gebracht werden. Dafür sind beide Eltern zu gleichen Teilen verantwortlich.

Die Vorsprünge, die hier gemeint sind, beziehen sich einerseits auf die gesamte Lesekompetenz und

andererseits auf die phonologische Bewusstheit und die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die im nächsten Punkt als Vorläuferfähigkeiten zusammengefasst werden. Die Frage nach gezielter Lesesozialisation und Lesemotivation im Deutschunterricht kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Der Zusammenhang von Bildungsschicht und besserem Zugang zu Büchern kann aber nicht bestritten werden. Sollte kein Zugang dieser Art gegeben sein, ist darin zwar keine direkte Ursache für spätere Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu sehen, jedoch ein begünstigender Faktor. Der Beobachtung einer anderen Lehrkraft zufolge, führt die Reizüberflutung durch elektronische Medien in der Freizeit der SchülerInnen mitunter zu mangelnder Konzentration:

„Ich habe auch das Gefühl, dass es manche Schüler gibt, die schaffen es nicht, sich hinzusetzen und zu Hause einen Text zu schreiben. In der Schule schaffen sie es gerade noch, weil da die Rahmenbedingungen anders sind und sie das Handy nicht auspacken können, aber zu Hause geht's dann gar nicht.“ (IP 5, 6)

Die Überrepräsentanz von digitalen Inhalten in der Freizeit wirkt sich negativ auf die Konzentrations- und Begeisterungsfähigkeit der SchülerInnen für „langsame“ Beschäftigungen wie Lesen und Schreiben aus. Diese Beobachtung deckt sich mit der vorangegangenen, in der eine schlecht ausgeprägte Lesekultur bemängelt wird.

Eines der Kernmerkmale der Theorie der Sozialisation ist die gegenseitige Beeinflussung ihrer Faktoren. Als Beispiele wurden hier angegeben, dass sich das Vorbild der Eltern, aber auch der Einfluss der Peer-Group, gemeinsam mit den präferierten Freizeitaktivitäten der SchülerInnen negativ auf den Schriftspracherwerb auswirken können. Umgekehrt ist eine positive Beeinflussung in gleicher Weise möglich. In den Interviews wurden von den InterviewpartnerInnen in erster Linie Beispiele rekapituliert, die den Schriftspracherwerb gestört haben könnten und Faktoren aufgezählt, die ihrer Meinung nach ungünstig für die Schreib- und Lesekompetenzen sind. Die Sozialisation ist demnach wesentlich am Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen beteiligt und die befragten Lehrkräfte bewiesen damit sehr viel Umsicht bei der Einschätzung ihrer SchülerInnen.

6.2.2. Vorläuferfähigkeiten und Vorbildung aus den Volksschulen

In theoretischen Werken zum Schriftspracherwerb wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist. Bezeichnend für das Ergebnis der Auswertung dieser Kategorie ist das hohe Maß an Übereinstimmung der InterviewpartnerInnen über das Auseinandergehen von Theorie und Praxis bezüglich dieser These. In den Interviews wurde von allen Lehrkräften berichtet, dass sie das Gefühl haben, die Anzahl von SchülerInnen mit LRS würde zunehmen. Eine Lehrkraft fand sehr klare Worte für die Ursachen:

„Viele kommen zu uns von den Volksschulen mit einem Nullwissen. Die können keinen Aufsatz schreiben und sich nicht ausdrücken. Sie machen keine Punkte [...] und in vielen Volksschulklassen ist es so, dass sie teilweise überhaupt kein Deutsch können und [...] erst langsam dazu hingeführt werden. [...] Dann bleibt natürlich nicht Zeit, um diese Rechtschreibregeln [...] genau zu üben.“ (IP 4, 2)

Die Aussage artikuliert die drei Kernpunkte dieser Unterkategorie: den Anstieg von SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, mangelnde Vorbildung in den Volksschulen und das Auftreten vieler unterschiedlicher Muttersprachen. Diese Beobachtungen teilten alle InterviewpartnerInnen.

Das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einem Klassenraum wurde keinesfalls als negativ dargestellt. Es handelt sich vielmehr um eine komplexe Tatsache aus dem Schulalltag, wodurch ein linearer Deutschunterricht erschwert wird, da viele SchülerInnen auf gänzlich verschiedenen Niveaus Deutsch sprechen, die im Unterricht aber unter einen Hut gebracht werden müssen. IP 8 hält einen Zusammenhang von Multilingualität und dem Anstieg von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Sekundarstufe für wahrscheinlich:

„IP 8: Immer weniger Eltern wissen, ob ihr Kind betroffen ist oder nicht, kommt mir vor. Hier war die Bewusstheit früher stärker vorhanden. Irgendwas ist da verloren gegangen im Zuge der Entwicklungen der letzten Jahre.

F: Haben Sie das Gefühl, es kommen mehr von der Volksschule mit solchen Problemen?

IP 8: Ja, die Probleme werden auf alle Fälle größer. Vielleicht ist das durch andere Themen auch, wie Bilingualität und Trilingualität, dass bei vielen Kindern keine Sprache mehr ausgebildet ist.“ (IP 8, 3)

Den Erfahrungen vieler DeutschlehrerInnen nach haben viele SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch, in der sie keinen Sprachunterricht bekommen. Deutsch verwenden sie dafür im Alltag weniger, weshalb keine der beiden Sprachen richtig ausgebildet wird. Diese spannenden Aspekte gehören aber in die Spracherwerbsforschung.

Auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz wirkt sich der bruchstückhafte Spracherwerb laut einer befragten Lehrkraft so aus, dass die Rechtschreibregeln nicht richtig gelernt werden und die VolksschullehrerInnen froh sind, wenn die Kinder ungefähr verständliche Sätze schreiben können:

„Ich glaube, dass da wahrscheinlich in der Volksschule etwas schief gegangen ist. Es gibt ja verschiedene Ansätze zum Lernen der Rechtschreibung. Ich weiß, dass es den Ansatz gibt 'Schreib's mal auf wie du es hörst und dann lernst du es irgendwann richtig'.“ [...]

Natürlich speichert sich das Gehirn das auch und es ist total schwer dann das Gelernte mit dem Richtigen zu ersetzen. Also halte ich von dieser Methode nicht viel. Das ist jetzt noch viel öfter, dass jemand sagt 'er fiel' mit 'v' und das ist etwas, was ich im ersten Moment noch nicht verstanden habe, weil ich es einfach nicht gewohnt war und das einfach so logisch ist, dass man das anders schreiben muss.“ (IP 5, 5)

Den VolksschullehrerInnen kann kein Vorwurf gemacht werden, wenn sie die Anwendung der phonetischen Schreibstrategie unterstützen, da bereits in den Volksschulklassen die SchülerInnenanzahl sehr hoch ist, wodurch das individuelle Eingehen auf die SchülerInnen ähnlich erschwert wird wie in den weiterführenden Schulen. In zwei Aussagen von Befragten wird demgegenüber Verständnis geäußert:

„Ich glaube halt, dass schon erkannt wird, wenn sich ein Kind in der Volksschule schwer tut, aber vielleicht denkt man sich: 'Ja, der hat noch Zeit, das wird schon' [...] Da sitzen ja noch genug andere Schüler in der Klasse, kann schon sein, dass bei ein oder zwei mit Rechtschreibfehlern das nicht so auffällt. Man kann so auch nur schwer auf einzelne Schüler eingehen, nur phasenweise.“ (IP 10, 4)

In der Volksschule verbringen die LehrerInnen zudem wesentlich mehr Zeit mit den Kindern und können in der Gesamteinschätzung der SchülerInnen auf mehr Beobachtungen zurückgreifen:

„Es zählt auch anderes: ein Volksschulkind ist natürlich bemüht und fleißig [...] und dann wird halt eine Schularbeit ausgeglichen durch ein Referat und dieses und jenes. Ich glaube, dass im Gymnasium die einzelnen punktuellen schriftlichen Überprüfungen schon mehr zählen. [...] Weil eine Volksschullehrerin sieht das Kind den ganzen Vormittag und sieht seine Stärken und baut diese vielleicht in die Note ein.“ (IP 3, 5)

Diese Bemerkung hebt die an positiven Momenten und Persönlichkeitsmerkmalen orientierte Leistungsbeurteilung an den Volksschulen hervor. Mehr Kontakt mit den SchülerInnen erleichtert es, ihre Stärken zu sehen und einschätzen zu können, ob sie für das Gymnasium geeignet sind. Damit wird nicht unterstellt, in den Volksschulen würden die Augen vor der Realität verschlossen, sondern vielmehr ein breiterer Zugang in der Einschätzung der SchülerInnen konstatiert.

DeutschlehrerInnen im Gymnasium sehen einen Vorteil darin, dass VolksschullehrerInnen mehr Zeit mit den SchülerInnen verbringen und sich dadurch ein besseres Bild davon machen können, wie es um die sprachlichen Kompetenzen steht. Sie selbst sehen ihre SchülerInnen nur wenige Stunden und müssen sich daraufhin ein Urteil bilden. Außerdem erwarten gymnasiale Lehrkräfte tendenziell mehr „Grundsatzarbeit“ von ihren KollegInnen in den Volksschulen. Diese wiederum scheinen den Kindern mehr zu Zeit zu geben und zu meinen, deren Schwächen und Mängel im Lesen und Schreiben können in der Sekundarstufe I reguliert werden. Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sichtweisen beider Vertreter glaubhaft darstellen zu können, bedürfe es einer komparativen Studie.

6.2.3. Didaktogene Legasthenie

Die Auswertung dieser Kategorie unterschied sich von den anderen, weil in den geführten Interviews kaum verwertbare Aussagen zu einer „didaktogenen Legasthenie“ gemacht wurden. Es konnte nicht erwartet werden, dass DeutschlehrerInnen ihre KollegInnen unverblümt desavouieren, da der Terminus synonym mit einem Versagen auf LehrerInnenseite rezipiert zu werden scheint.

Kein Befragter und keine Befragte gab explizit an, an durch „unzureichende Lehrerkompetenz“ verursachte LRS zu glauben. Es hätte nicht gleich bedeutet, die eigene Arbeit und Kompetenz massiv in Frage zu stellen, was augenscheinlich doch so aufgefasst worden zu sein scheint. Diesen Schluss muss man ziehen, da dieses Konzept von Valtin (2001) nicht genau ausgeführt wird und den

Charakter einer provokanten Äußerung besitzt. Somit mussten sich die Befragten wohl so fühlen, als würde implizit danach gefragt, ob sie sich selbst für unfähig halten.

In einzelnen Bemerkungen wurde der Existenz von didaktischen Fallen (Punkt 3.3.) ein gewisser Raum zugestanden. Es wurde danach gefragt, ob die Möglichkeit besteht, dass sich aufgrund unzureichender LehrerInnenkompetenz die Schwächen im Lesen und Schreiben weiter manifestieren und damit eine ungünstige Entwicklung des Kindes unterstützen können. Es wurde weiter präzisiert, dass unzureichende LehrerInnenkompetenz nicht automatisch bedeutet, nicht genug Zeit in die Vorbereitung des Unterrichts oder in Fortbildung investiert zu haben. Es könnte vielmehr sein, dass LehrerInnen bei einzelnen Übungen die Komplexität übersehen, die darin für SchülerInnen mit LRS besteht. Eine befragte Person äußerte sich auf die Frage nach ungünstigen didaktischen und methodischen Praktiken so:

„F: Didaktogene Legasthenie heißt dann, dass es von unzureichender Lehrerkompetenz ausgeht, dass sich die Schwächen noch mehr manifestieren. Das ist eben, wenn man nicht mehr anbieten würde und nicht darüber Bescheid weiß [...] [und] ohne dass man es will, sich die Entwicklung im Kind noch mehr festigt. Glauben Sie, dass das sein kann?

IP 8: Also, dass man Dinge übersieht, wenn man vielleicht wie Waldorfschulen überhaupt keinen Wert auf Rechtschreibung oder korrekte Schreibung legt, das mag schon möglich sein. [...]

Ich habe eine Schülerin gehabt, die ist auch in den Legasthenieunterricht gegangen, da hatte ich den Eindruck, sie hat in der Volksschule nur Theater gespielt im Deutschunterricht, aber nicht mehr. Aber das hat sich binnen eineinhalb, zwei Jahren wieder normalisiert.“ (IP 8, 3)

Die Kritik bezieht sich dabei auf pädagogische Konzepte, die sich von jenen des staatlichen Schulwesens abheben. An dieser Stelle kann jedoch nicht erschlossen werden, worin die Ursachen dafür liegen und ob dies aus der Anwendung von Vorurteilen und Klischees resultiert. Betrachtet man den Schwerpunkt dieser Untersuchung, wird aber eine begrenzte Möglichkeit von suboptimalen Praktiken eingeräumt. Konkret beschränkt sich die Aussage auf ein mögliches Unterlassen der Fehlerkorrektur. Damit dürfte in erster Linie das phonetische Schreiben gemeint sein bzw. der Ansatz „Schreibe wie du hörst!“. Dieselbe Person fügte ihrer Kritik wenig später noch eine weitere Komponente hinzu, die ebenfalls wieder mit dem Unterlassen einer Leistung zu beschreiben ist:

„Zu 'didaktogener Legasthenie' fällt mir nur ein, dass oft schon so eine eine Negativspirale bei manchen entsteht und die zu vermeiden gilt es ja auch. Also eines der Prinzipien ist auf alle Fälle auch die Motivation, die Leute doch positiv zu motivieren. Auch in den Kommentaren: Ich kann nicht jetzt nur darunterschreiben 'fürchterliche Rechtschreibung' und nicht einen Tipp geben, das ist unverantwortlich.“ (IP 8, 7)

Der Unterschied zu obigem Beispiel einer unterlassenen Fehlerkorrektur besteht in der Möglichkeit einer teilweisen Mutwilligkeit oder Bössartigkeit seitens der Lehrkräfte. Es wird als unverantwortlich bezeichnet, wenn eine schriftliche Arbeit eines Schülers oder einer Schülerin mit einem nicht ausführlichen Kommentar abgehandelt wird.

Aussagen, die sich nach den Kodierregeln der „didaktogenen Legasthenie“ beschreiben lassen,

können am besten unter „ungewollt demotivierende Praktiken“ subsumiert werden. Damit ist zum Beispiel das Unterlassen positiver Rückmeldungen zu einer Leistungsverbesserung gemeint. Punkt 6.3.1. befasst sich spezifisch mit der Auswertung der Aspekte von Motivation, wie sie in den Interviews besprochen wurden. Zwei befragte Lehrkräfte gaben an, eindeutig daran zu glauben, dass nicht jeder und jede DeutschlehrerIn befähigt ist, mit den Bedürfnissen lese-rechtschreibschwacher SchülerInnen umgehen zu können. Eine interviewte Person gab jedoch keine weiteren Gründe mehr dafür an, sondern führte die jahrzehntelange Erfahrung im Umgang mit KollegInnen als primäre Quelle dieser Feststellung an.

Ein gesellschaftliches Problem, das in einem Konzept von „didaktogener Legasthenie“ eine zentrale Rolle spielen müsste, ist die Konzentration des Schulsystems auf das Negative, die von allen Befragten bejaht wurde. Natürlich müssen DeutschlehrerInnen Fehler in den schriftlichen Arbeiten ihrer Schüler suchen, es geht jedoch darum, in Gesprächen mit SchülerInnen und Rückmeldungen die positiven Aspekte hervorzuheben und das ist nicht die Regel im gegenwärtigen Schulwesen. Aus den in dieser Auswertung gewonnenen Erkenntnissen kann geschlossen werden, dass die befragten DeutschlehrerInnen und viele weitere aktiv versuchen, gegenüber ihren SchülerInnen mit einem Fokus auf die positiven Seiten ihrer Leistungen zu agieren. Grund dafür mag sein, dass sie sich allesamt eingehender mit den psychologischen Feinheiten lese-rechtschreibschwacher SchülerInnen befasst haben und deshalb damit vertraut sind, was ihrer Entwicklung nicht zuträglich sein könnte.

Abschließend soll jene interviewte Person zitiert werden, die als einzige bestimmten Verhaltensmustern von Lehrkräften die Fähigkeit attestiert hat, für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und schulische Misserfolge ursächlich sein zu können:

„Du brauchst, dass du solche didaktogenen Schäden hast oder wie man das nennen mag, [...] nicht mal eine Legasthenie und das können Lehrer in allen Sparten gegenüber allen Schülern und Schülerinnen leisten, dass sie sie aus einem gewissen Leistungsaspekt benachteiligen. Und es passiert auch in der Praxis, weil jeder und jede, die du fragst, wissen auch irgendein Beispiel für Lehrer, die auf ihnen herumgetrampelt sind.“ (IP 6, 4)

Diese Aussage mag nicht einer gewissen Polemik entbehren, erwähnt aber einen nicht uninteressanten Umstand: Fast jeder und jede SchülerIn kann sich in seiner Bildungsbiographie an Lehrpersonen erinnern, deren Verhalten für einen Lernfortschritt hinderlich war oder auch für eine ablehnende Haltung gegenüber den jeweiligen Gegenständen gesorgt hat. Dies muss aber relativiert werden: Zum einen sind solche Erinnerungen ausschließlich subjektiv geprägt und zum anderen werden sie sehr wahrscheinlich noch immer mit den Augen des oder der SchülerIn gesehen. Mit dieser Aussage sollten die Extrempole einer „didaktogenen Legasthenie“ sichtbar gemacht werden. Auf der einen Seite wurden die unterlassenen motivationsfördernden Handlungen und Rückmeldungen genannt und auf der anderen Seite die an Boshaftigkeit grenzenden

Verhaltensmuster prototypisch geschilderter LehrerInnen. Das sind die beiden Gesichtspunkte einer „didaktogenen Legasthenie“, die in dieser Untersuchung ausgemacht werden konnten.

Ein komplettes Modell einer „didaktogenen Legasthenie“ zu skizzieren ist an dieser Stelle nicht möglich. Es kann aber die Existenz von Faktoren angenommen werden, die den Schriftspracherwerb negativ beeinflussen und im Unterlassen der hier vorgeschlagenen Maßnahmen zu Individualisierung, Multisensualität und Motivation bestehen. Diese Faktoren dürfen aber nicht als ursächlich bezeichnet werden, da die in diesem Punkt präsentierten Aussagen bzw. Meinungen rein subjektiver Natur sind und unzureichende LehrerInnenkompetenz als solche nicht objektiv festgestellt werden kann. Die Auswertung dieser Unterkategorie ist daher als subjektiv-interpretative Beschreibung zu verstehen.

Die Erläuterung seitens des Fragestellenden von didaktischen Fallen wurde in den Gesprächen zumeist mit einer zustimmenden Geste kommentiert, jedoch wurde von keinem der Befragten genauer darauf eingegangen. Die didaktischen Fehler werden, wenn überhaupt, nicht absichtlich von LehrerInnen begangen, so viel war bereits vor deren Ausarbeitung klar. Deshalb werden sie auch als Unterrichtsinhalte präsentiert, deren Vermittlung unabhängig von der LehrerInnenkompetenz bei Vorliegen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten als diffizil zu bezeichnen ist. Zusammenfassend soll dieser Kategorie der Charakter eines Gedankenexperiments verliehen werden.

6.3. Innere Differenzierung

Diese Kategorie besteht aus den Unterkategorien der Motivation, der Leistungsstandfeststellung, der Wortschatzarbeit und des Grammatikunterrichts. Diesen Bestandteilen des Unterrichts konnte in der Auswertung der Interviews besonderes Potential beigemessen werden, um individuelle und multisensuale Praktiken im Deutschunterricht zu beschreiben.

6.3.1. Motivation

Hier werden Aussagen der InterviewpartnerInnen zusammengefasst, die alle Bemühungen der Lehrkräfte beschreiben, um die Motivation ihrer SchülerInnen positiv zu beeinflussen. Die SchülerInnen sollen motiviert werden, sich aktiv mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen und auch den Regelunterricht als ein Forum zu begreifen, in dem sie ebenso Fortschritte machen können wie in der privaten Förderung. DeutschlehrerInnen ist es trotz ihrer vielfältigen Aufgaben und den Klassengrößen ein Bedürfnis, auf die Schwierigkeiten einzelner SchülerInnen einzugehen, was

nicht oft möglich ist und von einer Lehrkraft deswegen als regelrechte Besonderheit bezeichnet wurde:

„Im Teamteaching geht es leichter. Da leisten wir uns auch manchmal den Luxus, mal nur mit einem Schüler zu arbeiten. Letztens habe ich mit einem Schüler seine Schularbeitskorrektur durch besprochen.“ (IP 8, 8)

Es wäre sehr ergiebig, wenn allen SchülerInnen einzeln die Korrekturen ihrer schriftlichen Arbeiten erläutert werden könnte. Das ist alleine aus organisatorischen Gründen nicht zu bewältigen, weshalb es zurecht als Luxus bezeichnet wird und nur dann durchführbar erscheint, wenn ein größerer personeller Aufwand betrieben wird.

Motivation zu erreichen muss nicht immer mit Methoden versucht werden, die sich nur an Einzelne richten. Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und das Eingehen auf erfüllbare Wünsche von SchülerInnen sind der Motivation auch dienlich:

„Es kommt von ihnen dann auch immer wieder mal der Wunsch: 'Na gehen wir doch in die Bibliothek!' Da gehen auch die mit, die sonst nicht so gern lesen, die suchen sich halt dann irgendwas Einfacheres. Ich finde das ganz gut, die Bibliothek auch mal so als angenehmen Raum zu empfinden und da mal gerne hinzugehen.“ (IP 9, 4)

Dem letzten Satz kommt dabei eine Schlüsselposition zu. SchülerInnen zeigen oft eine regelrechte Abneigung gegenüber allem Geschriebenen, ohne genau zu wissen warum. Da in Schulbibliotheken meist auf eine einladende Atmosphäre Wert gelegt wird, ist es wichtig, den SchülerInnen diesen Raum mit all seinen Möglichkeiten zu zeigen. Jeder und jede SchülerIn kann darin Informationen zu einem Gebiet finden, das ihn oder sie interessiert.

SchülerInnen fühlen sich zudem verstanden bzw. ernst genommen, wenn der Plan für eine Unterrichtsstunde auf ihren Vorschlag hin verworfen wird und stattdessen eine Lese- oder Informationsstunde eingeschoben wird. Gerade ein solcher Raum bietet bessere Möglichkeiten, die Begeisterung für Texte zu wecken als der immer gleiche Klassenraum samt DeutschlehrerIn, der oder die einem ein bestimmtes Buch als lesenswert zu vermitteln versucht. Ein gewisses Maß an Freiheit in der Auswahl der Inhalte ist somit als motivationsfördernd einzustufen.

Motivation kann auch durch mehr Einfühlungsvermögen und Abändern fester Praktiken der eigenen Unterrichtsarbeit gefördert werden, wie es eine Lehrkraft ausführlich schilderte:

„Ich glaube, sie sind sich ihrer Schwächen sehr bewusst und dass sie sich schämen, nicht gern vorlesen, nicht gern schreiben. [...]“ (IP 3, 3)

Und:

„Ich glaube auch, was mir immer gesagt worden ist bei dieser Zusatzausbildung, dass man nicht darunter schreiben soll: 'Übe mehr!' oder so. Ein Kind sitzt oft stundenlang mit den Eltern daheim und kann trotzdem nicht so gut schreiben und so etwas verkneife ich mir jetzt auch. Das sind vielleicht schon Sachen, die man so macht, aber unbewusst [...] als Lehrer, weil man das vielleicht nett meint. So wie: 'Naja, beim nächsten Mal wird's eh besser' und das Kind denkt sich vielleicht: 'Ich bin ja eh 10 Stunden gegessen.'“ (IP 3, 8)

Die Lehrkraft beschreibt hier, wie sie gelernt hat, mehr Verständnis für die persönlichen Anstrengungen ihrer SchülerInnen zu zeigen. Die Angabe von zehn Stunden muss als Übertreibung verstanden werden, soll aber verdeutlichen, wie frustriert sich SchülerInnen fühlen müssen, wenn unter einem Text, der sie viel Mühe gekostet hat, ein Kommentar steht, der ihnen mangelnde Anstrengung attestiert. Es ist unschwer zu erkennen, dass dadurch genau das Gegenteil erreicht wird und bei SchülerInnen der Unwille statt dem Willen gefördert wird. Die SchülerInnen wissen selbst sehr gut, was sie falsch gemacht haben und sehen es bei der Korrektur farblich untermalt.

Ein anderer aktiver Zugang für eine individuelle Förderung der Motivation ist das Abschließen von „Verträgen“, in denen besondere Leistungsvereinbarungen für einzelne SchülerInnen getroffen werden:

„Gerade bei der Korrektur in der ersten und zweiten Klasse weise ich das nicht nur farblich anders aus. Ich mache mit dem Schüler [...] einen Vertrag und versuche zu sagen: 'Konzentriere dich bei der Schularbeit bei der s/ss-Schreibung. Andere Fehler werde ich bei dir nicht so berücksichtigen, aber die s/ss-Schreibung schau dir bitte an'. Und wenn da ein Fortschritt ist, dann lobe ich ihn.“ (IP 4, 8)

Jeder und jede SchülerIn wird sich dann in den ausgemachten Bereichen besonders Mühe geben und sehr wahrscheinlich einen Fortschritt erreichen. Durch die besondere farbliche Kennzeichnung ist für die SchülerInnen gleich ersichtlich, ob sie in der betreffenden Fehlerkategorie besser waren oder nicht. Methoden wie diese eignen sich bestens für den Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Unterricht. Damit wird jeder einzelne und jede einzelne SchülerIn positiv bestärkt, sich mehr anzustrengen und sieht auch selbst den Sinn darin. Die Motivation ist dann intrinsisch geprägt, worin der Schlüssel zum Erfolg aller schulischer Bemühungen liegt.

Mit verhältnismäßig einfachen Mitteln lassen sich also sowohl ganze Klassen als auch einzelne SchülerInnen dazu motivieren, sich aktiv mit Sprache und Texten zu beschäftigen. Wichtig ist, dass die Anstrengung intrinsisch motiviert ist und LehrerInnen ihren SchülerInnen den Weg in die richtige Richtung weisen, was zum Beispiel mit bestärkenden Kommentaren unter Texten geschehen kann.

6.3.2. Leistungsstandfeststellung

Der Leistungsstandfeststellung kommt besondere Bedeutung zu, weil darauf die erste Einschätzung beruht, welche SchülerInnen Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten haben. Es gilt dabei, sich einen möglichst umfassenden Überblick zu verschaffen wie das allgemeine Leistungsniveau ist. In der ersten Klasse der Sekundarstufe I haben DeutschlehrerInnen das Problem, dass die SchülerInnen aus den Volksschulen mit höchst unterschiedlichen Kompetenzen kommen (siehe Punkt 6.2.2.).

In der Untersuchung konnten zwei Grundsatzfragen ausgemacht werden, die für die

Leistungsstandfeststellung charakteristisch sind: Wie reagieren DeutschlehrerInnen, wenn das Ausmaß der Fehler deutlich über dem Durchschnitt liegt? Welche Methoden werden angewandt? Bei letzterer Frage wurden überwiegend das freie Schreiben und Diktate genannt.

Dem Urteil der DeutschlehrerInnen kommt mehr Bedeutung zu, nachdem der jüngste LRS-Erlass in Wien keine eigenen Testungen für SchülerInnen mehr vorschreibt. Dabei ist Gelassenheit gefragt, wie eine befragte Lehrkraft bemerkt:

„Wenn Kinder noch immer phonetisch schreiben, also nach dem Wortlaut, dann sage ich immer: 'Warten wir mal ab' bevor wir das abklären, also ob eine Störung vorliegt. [...] Da wird man gleich in so eine Schublade hinein gestopft und das mag ich eigentlich nicht. [...] Ich habe ja die Legasthenieausbildung auch gemacht vor ein paar Jahren und weiß seitdem, dass man eigentlich nichts weiß über Legasthenie und dass jeder Fall ein Einzelfall ist.“ (IP 3, 1)

Die interviewte Person warnt damit vor vorschnellen Schlüssen, da Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oft nach dem klassischen Legastheniekonzept verstanden werden und ein Stigma bedeuten, mit dem SchülerInnen umzugehen haben. Nicht unkritisch gegenüber sich selbst gibt sie zu bedenken, dass der individuelle Entwicklungsverlauf des Schriftspracherwerbs nicht nur anhand schriftlicher Überprüfungen eingestuft werden kann. Auf die breite Symptomatik und Ätiologie wurde mehrfach hingewiesen. Beide müssen eine Rolle spielen, wenn Lehrkräfte sich ein komplettes Bild über ihre SchülerInnen und etwaige Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten machen wollen.

In den Interviews wurde gezielt nach der Anwendung von eigenen Testdiktaten gefragt. Diese werden in Ratgeberliteratur häufiger empfohlen, um den Entwicklungsstand der Phonem-Graphem-Korrespondenz zu überprüfen. Darunter befinden sich auch Diktate, die ausschließlich aus Pseudowörtern bestehen und deren Aufbau nicht herleitbar ist. Dieses Konstrukt wurde von allen Befragten abgelehnt, wobei folgende Aussage stellvertretend herangezogen werden kann:

„Also eigene Testdiktate verwende ich nicht und schon gar nicht welche, die aus solchen Unsinnswörtern bestehen. Da hätte wahrscheinlich sogar ich Probleme damit. Wer bestimmt dann, dass das Wort so richtig ist, wie es da drinsteht? Ich bin grundsätzlich dafür, so wenig wie möglich Verwirrung zu stiften, weil wenn ein Schüler wirklich Probleme hat, dann wird das durch solche willkürlichen Sachen nicht besser, die sie mit nichts verknüpfen oder in Verbindung bringen können.“ (IP 10, 7)

Wenngleich die befragten DeutschlehrerInnen der Institution des Diktats kritisch gegenüberstehen, existieren dafür innovativere Ansätze, die didaktisch wertvoll erscheinen. So berichtete eine Lehrkraft von der individuelleren Variante von Diktaten, indem sie aus aktuellen Hausübungen und Schularbeiten einen Fundus an Lernwörtern erstellt, die merklich oft falsch geschrieben werden:

„Diktate sind am effektivsten bei den Lernwörtern. [...], wo auffällt, das haben jetzt 5 oder 6 falsch geschrieben. [...] Da wird es einen gemeinsamen Nenner an diesen fehlerträchtigen Wörtern geben und da gibt es dann auch ein Diktat.“ (IP 8, 6)

Dabei handelt es sich um ein Musterbeispiel für das Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen in Verbindung mit einer breitenwirksamen Maßnahme. Der Lehrkraft zufolge hält sich

der Aufwand beim Zusammenstellen dieser Lernwörter in Grenzen, da Wörter dafür herangezogen werden, die von einer großen Anzahl von SchülerInnen falsch geschrieben wurden und zum Kernwortschatz des behandelten Stoffgebiets zählen

Erwartungsgemäß zeigten alle Befragten eine hohe Affinität zu Methoden des freien Schreibens, womit primär das Verfassen von Texten als Hausübung assoziiert wurde. Diesbezüglich äußerte eine Lehrkraft Bedenken, was die Aussagekraft solcherart verfasster Texte anbelangt:

„Also das Freischreiben, das sehe ich am Anfang von den ersten paar Hausübungen, aber da weiß man auch nie, von wem die kommen. Ich lasse dann oft in der Schule so eine Schulübung schreiben, damit ich sehe, was wirklich von den Schülern kommt. Dann merkt man es meistens eh ganz gut, diesen Leistungsstand. Ich habe mir schon öfter überlegt, dass man so eine Liste mit ungefähr 1000 Wörtern einführt, die sie in der Sekundarstufe I können müssen, aber das ist auch wieder schwer zu definieren.“ (IP 3, 9f.)

Bei Hausübungen kann nicht nachvollzogen werden, wie viel die Eltern den Kindern helfen. Daher können zwar frei geschriebene Texte, die aber zu Hause angefertigt wurden, nur mit Vorbehalt für die Feststellung des Leistungsstandes herangezogen werden. Ein frei verfasster Text als Schulübung ist daher ratsam, um die qualitativen Unterschiede zu den Hausübungen feststellen zu können. Schulübungen haben gegenüber den Schularbeiten und Diktaten den Vorteil, dass sie nicht im Rahmen einer Testsituation entstehen und bei den SchülerInnen für weniger Stress sorgen. Die Forderung nach einem standardisierten Wortschatz für SchülerInnen in der Sekundarstufe I wurde von IP 3 selbst wieder relativiert, da dies schwer durchführbar zu sein scheint.

6.3.3. Wortschatzarbeit

Zur Wortschatzarbeit gehören Methoden, die direkt am einzelnen Wort ansetzen und sich auch mit Wortbausteinen befassen. In dieser Kategorie werden Aussagen exemplarisch wiedergegeben und zusammengefasst, die die Förderungsmöglichkeiten des Rechtschreibunterrichts erläutern.

In den Interviews wurden Schreibkonferenzen, Karteikartensysteme und Fehlerlisten bzw. Fehlerhefte als eingesetzte Methoden genannt. Der Arbeit am Wortschatz wird das größte Potential beigemessen, im Deutschunterricht für Abwechslung zu sorgen und die SchülerInnen selbständig arbeiten zu lassen. Schreibkonferenzen stellen ein bewährtes Mittel zur Schreibförderung dar, für das sich die SchülerInnen einigermaßen begeistern können, wie eine befragte Lehrkraft findet:

„Ich mache immer wieder Schreibkonferenzen, wo sie eben gegenseitig die Texte durchlesen und sich korrigieren müssen und da finden sie teilweise Fehler bei anderen, die sie bei sich nicht finden. [...] Das ist auch ganz gut und ich fördere halt so das Schreiben.
Das mache ich allgemein, weil ich habe sehr viele Schüler [...], die Rechtschreibprobleme haben in der Unterstufe und es ist nicht immer diagnostiziert.“ (IP 5, 2)

SchülerInnen nehmen Kritik von ihren Peers leichter an, weil die Kritik von ihren LehrerInnen unbewusst stets negativ konnotiert ist. Bei ihren AlterskollegInnen werden sie zudem nie das Gefühl

bekommen, sie enttäuscht zu haben und umgekehrt werden sie sich auch nicht gegenseitig bezichtigen, sich zu wenig angestrengt zu haben. Die folgende Aussage einer Lehrkraft erläutert, warum Schreibkonferenzen auch aus LehrerInnensicht abwechslungsreich und zielführend sein können. Viele Unterrichtsinhalte lassen sich damit praktisch erproben und umsetzen.

„Schreibkonferenzen finde ich ganz hilfreich: Vorher erarbeiten wir gemeinsam einen Katalog, worauf sie achten sollen. Natürlich gehört da immer der Inhalt dazu, aber sonst kommt es darauf an, was wir gerade im Unterricht machen. [...] Wenn es Briefe sind, dann müssen sie darauf schauen, ob der Aufbau zur Textform passt. Bei der Inhaltsangabe vielleicht eher, ob sie in der richtigen Zeit geschrieben ist. Da kann man ein bisschen variieren. [...] Rechtschreibung und Grammatik verbessern sie dann eh von selbst, sofern sie es bemerken. Damit es da auch ein wenig Abwechslung gibt, trage ich das nur ein, wenn wir gerade in der Grammatik was Neues gemacht haben, damit sie auf das besonders schauen.“ (IP 10, 8)

Diese Schreibkonferenzen können also unter verschiedenen Prämissen abgehalten werden und eignen sich für jede Textform und zur Selbstüberprüfung von SchülerInnen, ob aktuelle Lernziele erreicht wurden. Diese Form der Unterrichtsgestaltung ist also auf der Ebene der Satzgrammatik eine gute Alternative. Ähnlich positive Erfahrungen wurden über den Einsatz von Karteikartensystemen geschildert, womit auf die Ebene der Wortgrammatik eingegangen werden kann:

„Wo ich ganz gute Erfahrungen gemacht habe, das war mit Karteien arbeiten, also das ist etwas, [...] was die Kinder eigentlich auch ganz gern machen, weil es ein bisschen was Haptisches auch hat. Du kannst einfach wirklich ganz individuell trainieren mit deinen Sachen, du kannst auch Wortbausteine innerhalb des Karteitrainings machen. Das finde ich schon hilfreich. [...] Ich lasse es ihnen frei: sie haben oft die Fehlerlisten bzw. die Karteikarten, wo sie dann individuell die Sachen, die sie im Deutschunterricht auch selbst in die Karteikarten eingetragen haben.“ (IP 2, 8)

Zusätzlich wurde beschrieben, dass SchülerInnen sehr liebevoll mit ihren Karteikästen umgehen, sie verzieren und Freude empfinden, damit zu arbeiten. Sie betrachten es als eigenständiges Projekt und empfinden es weniger als etwas, das sie für die Schule tun müssen. Dadurch kommen nicht dieselben Gedanken auf wie bei typischen Lernaufgaben, die mit Stress und Mühe verbunden sind. In obigem Zitat wird zudem der methodische Vorteil angesprochen, indem diese Karteikasten etwas sind, das die SchülerInnen anfassen können. Sprache und Text werden sonst als etwas Abstraktes empfunden, das seinen Nutzen nicht gleich offenbart.

Eine andere befragte Person gab außerdem an, dass es sinnvoll ist, wenn die Fehlerwörter mit ganzen Beispielsätzen verbunden werden. So wird es auch im dritten Konzept gehandhabt, das eine weitere interviewte Person anwendet. Sie lässt ihre SchülerInnen mit Fehlerlisten arbeiten bzw. dazu ein eigenes Heft anlegen:

„IP 8: Tatsächlich arbeite ich mit einem Heft in den ersten Klassen jetzt, wo sie individuell auch in ihren Hausübungen und Schularbeiten an den eigenen Fehlern arbeiten und die zu verbessern versuchen.
F: Müssen die Schüler dann ihre korrigierten Fehler suchen und in ein eigenes Heft eintragen?
IP 8: Ja genau. Also das Wort richtig schreiben und in einem eigenen Satz eingebaut zur Vernetzung.“ (IP 8, 8)

Diese Aussage untermauert die Möglichkeiten individueller Zugänge im Deutschunterricht. In Karteikästen und Fehlerheften können SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten genau das üben, was für sie relevant ist. Diese Methodik wird vor allem im Förderunterricht angewandt, eignet sich aber genauso für den Regelunterricht.

Die Schlagwörter für einen angepassten Rechtschreibunterricht sollten demnach Individualität, Vernetzung und Abwechslung zu sein. Diese drei Eigenschaften stehen mit der Motivation in Wechselwirkung und können mit den eben genannten Methoden in den Unterricht integriert werden.

6.3.4. Grammatikunterricht

In der letzten Auswertungskategorie wird auf die Möglichkeit eines angepassten Grammatikunterrichts eingegangen. Die Grammatik auf Wortebene wurde in der vorherigen Kategorie behandelt, während es in diesem Punkt um die übergeordneten Strukturen geht, also das Zusammenspiel von Kasus, Tempus, Genus, Modus und Numerus.

Drei der Befragten wählen bewusst einen kommunikativen Zugang, um grammatikalische Sprachstrukturen sichtbar zu machen. Den LehrerInnen ist es wichtig, mehrere Sinne anzusprechen und Sprache im weitesten Sinn als „anfassbar“ zu präsentieren. In der Kategorie „Wortschatzarbeit“ wurde etwa bei den Karteikartensystemen die Haptik betont, trotzdem ist das etwas, was die SchülerInnen alleine machen müssen. Kommunikativ heißt hier, dass sie untereinander oder mit der Lehrkraft interagieren und dabei versuchen grammatikalische Fragestellungen zu lösen.

Die Grundproblematik besteht einerseits darin, dass es keine fest definierten Wortschätze und Mindestanforderungen an grammatikalischem Vorwissen gibt und auch nicht geben kann, sodass die Vorbildung der AnfängerInnen der Sekundarstufe I sehr breit gestreut ist. Andererseits wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt, wie SchülerInnen Sprache als etwas Abstraktes begreifen und sich demzufolge auch keine zusammenhängenden Strukturen herleiten können, durch die Sprache geprägt wird. Dadurch sind bis zum fünften Schuljahr zum Teil massive Lücken im Schriftspracherwerb entstanden. Eine Deutschlehrkraft fasste ihr Dilemma wie folgt zusammen:

„Es ist eben unmöglich alles in Deutsch aufzuholen.[...] Wir haben ja auch andere Probleme, wie dass jemand ganz versteinerte Formen hat und so etwas sagt wie 'der Tafel' und solche Sachen, [...] das nicht weg bekommt und die Artikel und auch die Fälle einfach irgendwie verwendet. Ich denke mir: 'Und so ein Kind soll wirklich ins Gymnasium gehen?' [...] Wie soll ich das dort hin bekommen?“ (IP 5, 4)

Im letzten Satz werden die Grenzen des eigenen Kompetenzzempfindens klar geäußert. Die Entwicklung zwischen dem ersten und dem letzten Satz dieser Aussage scheint anfangs widersprüchlich. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass DeutschlehrerInnen eine enorme Verantwortung gegenüber ihren SchülerInnen samt ihren Defiziten empfinden, die von KollegInnen

selbst bewusst oder unbewusst zu einer Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg der SchülerInnen ausgeweitet wird. Das führt letztlich zu einer rhetorischen Frage wie am Schluss des Zitats, die ein Stück Verzweiflung mitschwingen lässt.

Bis hierher ist klar geworden, dass es für keinen Aspekt von Lese-Rechtschreib-Förderung im Deutschunterricht eine Pauschallösung geben kann, aber von DeutschlehrerInnen vielfältige Bemühungen unternommen werden, um ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen, ihr maximales Potential abzurufen. In der Praxis schlägt sich das in interaktiven Methoden nieder, wie sie von drei Befragten dezidiert für den Grammatikunterricht beschrieben wurden und die gemein haben, die Eigeninitiative der aller SchülerInnen zu fördern, wobei die LehrerInnen mehr als LernbetreuerInnen bzw. ModeratorInnen fungieren:

„Ich lasse sie auch immer wieder was schreiben, das ich korrigiere und dann müssen sie selber die Fehler finden. Also ich schreibe immer auf der Zeile, wo was ist, ein 'R' hin oder mache nur Striche und sie müssen dann die Fehler finden. Das heißt, mir ist einfach wichtig: 'Du musst selber deine Fehler finden. Du darfst natürlich Hilfen verwenden, darfst andere Schüler fragen, darfst zu mir kommen.'“ (IP 5, 10)

Damit wird die am einfachsten zu realisierende Methode beschrieben, um den SchülerInnen die ihren Rechtschreibfehlern zugrunde liegenden Strukturen begreiflich zu machen. Sie wissen, dass in einem Satz etwas nicht richtig ist, müssen aber selbst Überlegungen anstellen, warum und wo hier ein Fehler ist. Kein und keine DeutschlehrerIn können den SchülerInnen ihre Fehler so gut erklären wie sie sich selbst. Es besteht dann kein Unterschied mehr zwischen dem eigenen Lernstil und dem Lehrstil. Bei weiteren Unklarheiten können diese in eigenen Worten bei den LehrerInnen oder KlassenkollegInnen erfragt werden.

Einen anderen auflockernden Ansatz für die Satzgrammatik beschreibt IP 4:

„Ich mache es auch bei Grammatikeinheiten, dass ich Zetteln mache, also was weiß ich, wo ich draufschreibe 'Prädikat', 'Subjekt', 'Objekt 3.Fall' und so weiter. [...] Ich suche 5 Schüler raus und jeder zieht einen Zettel und der eine ist dann das Prädikat, der andere das Subjekt, der dritte das Objekt im 3.Fall und sie müssen dann einen Satz damit bilden. Also das heißt, sie müssen sich dann zuerst absprechen und überlegen: 'Na was habe ich für ein Satzglied?'“ (IP 4, 10)

Die SchülerInnen sollen auf diese Art spielerisch mit den Satzgliedern vertraut gemacht werden und müssen gemeinsam überlegen, wer wo zu stehen hat, um das richtige Wort zu repräsentieren. Damit wird, wie bei der zuvor beschriebenen Fehlersuche auch, an die eigene Problemlösekompetenz der SchülerInnen appelliert. In Verbindung mit den Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten ist das hilfreich, weil sich die SchülerInnen der Sprache und Grammatik gegenüber nicht mehr hilflos fühlen. Anschließend an den auf diese Art erstellten Satz, so führte die Lehrkraft weiter aus, lässt sich noch die Verschiebeprobe üben, indem sich die SchülerInnen selbst umstellen und dabei erkennen müssen, welches Satzglied bei einem anderen stehenbleiben muss. Ein oder eine SchülerIn ist außerdem das Satzzeichen und bekommt drei Blätter, auf jeweils einem ist ein Punkt, ein Rufzeichen und ein Fragezeichen, sodass sie verschiedene Satzarten erproben können.

Selbst mit Formen dramapädagogischer Elemente lassen sich Sprachstrukturen anschaulich darstellen, wie IP 10 es beschrieb:

„Ich finde Playmobilfiguren ganz lustig, um gewisse Sprachstrukturen zu verdeutlichen. Da gibt es auch so eigene Übungsbeispiele, wo sie zum Beispiel den Fall richtig erkennen müssen und das kann man dann mit den Figuren nachstellen. [...] Oder sie schreiben eine kurze Geschichte, die sie dann auch mit den Figuren nachstellen müssen, das finden sie eigentlich immer ganz lustig. Die Idee habe ich von der Harald Schmidt Show. Der hat früher immer an sich komplizierte Sachen mit Playmobil veranschaulicht.“ (IP 10, 9)

Harald Schmidt hat in seiner Late Night-Show öfters Themen der Weltliteratur und Weltgeschichte mit Playmobil-Figuren nachgestellt, was für einige Lacher unter den ZuschauerInnen sorgte. Grammatikalisch können so beispielsweise komplizierte Satzstellungen dargestellt werden, wenn unklar ist, wer wem etwas gibt oder bringt und dergleichen. Lernpsychologisch ergeben solche Methoden Sinn, da sie im Gedächtnis der SchülerInnen haften bleiben und mehrere Sinne ansprechen, wie es bereits öfter im Verlauf dieser Untersuchung angesprochen wurde. Gleichzeitig soll mit diesen humoristischen Bildern im Kopf die Auswertung der Kategorien beendet werden. In einem Resümee sollen die gewonnenen Erkenntnisse in ihrer Gesamtheit betrachtet werden.

7. Resümee

Das Ziel der Untersuchung war es, ein Bild der schulischen Realität von LRS in der Sekundarstufe I zu erstellen. Theoretische Vorannahmen halfen dabei, die problematischen Zusammenhänge identifizieren zu können, die sich für LehrerInnen ergeben, wenn sie lese-rechtschreibschwache SchülerInnen haben. Die theoretische Recherche wurde auch bei der Erstellung des Interviewleitfadens herangezogen, um die praktische Umsetzbarkeit von Methoden zu überprüfen, die in der Literatur vorgeschlagen werden.

Die gehaltenen Interviews fanden allesamt in einer angenehmen Atmosphäre statt. Die InterviewpartnerInnen waren sehr hilfsbereit und vermittelten stets das Gefühl, ein fachliches Gespräch unter Gleichberechtigten zu führen. Auffallend war, dass LehrerInnen mit einer Zusatzausbildung in theoretischen Belangen die ergiebigeren Antworten lieferten. Es kann aber nicht behauptet werden, dass LehrerInnen ohne Zusatzausbildung weniger sensibel für Probleme beim Lesen und Schreiben wären.

Bei der Rücküberprüfung der deduktiv erstellten Kategorien und der Auswertungsergebnisse konnte ein hoher Anteil an Kongruenz festgestellt werden. Als Beispiele können die Überlegungen zum lautgetreuen Schreiben und zur Fehleranalyse bzw. den Korrekturmethode(n) angeführt werden. In beiden Fällen ließen sich den theoretischen Überlegungen entsprechende Aussagen von Interviewten zuordnen.

Es ist deutlich erkennbar, dass jeder und jede der Befragten erhebliche Anstrengungen unternimmt, um die LRS von SchülerInnen auch im Regelunterricht anzusprechen und Rücksicht darauf zu nehmen. Zwischen den einzelnen Schulstandorten bestehen jedoch große Unterschiede im Umgang mit SchülerInnen mit LRS. Es wurde ausgeführt, dass in zwei Schulen von interviewten Lehrkräften in den ersten beiden Schulstufen der Sekundarstufe I die Klassen in Deutsch geteilt werden, was evidente Vorteile mit sich bringt. Mehrfach wurde in den Interviews erwähnt, dass es in kleineren Klassen leichter ist, auf die individuellen Bedürfnisse von SchülerInnen eingehen zu können. Dies kann so weit gehen, dass man sich als LehrerIn auch den Luxus leisten kann, mit nur einem oder einer SchülerIn die Schularbeitskorrektur zu besprechen. Interessanter in diesem Zusammenhang ist aber, dass größere Klassen ein Gefühl der Hilflosigkeit bei Lehrenden evozieren, wie einige InterviewpartnerInnen zu verstehen gegeben haben. Das Erleben der eigenen Wirksamkeit muss somit in enger Korrelation zur Möglichkeit der individuellen Einflussnahme auf SchülerInnen gesehen werden.

Daraus resultierte unter anderem die erste große, vielleicht banal anmutende, Erkenntnis, dass im Regelunterricht keine LRS-Förderung im engeren Sinn angeboten werden kann. Gleichzeitig muss aber erwähnt werden, dass es durchaus möglich ist, den Unterricht so zu gestalten, dass mehr Sinne angesprochen werden. Dazu wurden vor allem Beispiele wie Hörübungen und die Karteikartenkästchen genannt, die für Abwechslung sorgen, welche das Gefühl der Selbstwirksamkeit wieder stärken.

Die Kategorie zur praktischen Umsetzbarkeit von theoretischen Konzepten der LRS wurde durch zwei wesentliche Erkenntnisse geprägt: Erstens, dass die Anzahl der LRS zunimmt und die Vorläuferfähigkeiten (PGK und phonologische Bewusstheit) nicht, wie in der Literatur angegeben, fertig ausgebildet sind. Zweitens, dass die „didaktogene Legasthenie“ kein Interviewthema war, das gut angenommen wurde, weshalb die Auswertung dazu ein wenig von den übrigen Kategorien abweichen musste.

Darüber hinaus lenkte die Unterkategorie der Sozialisation die Aufmerksamkeit auf einen neuen Blickwinkel und nannte Multilingualität als entscheidenden Faktor bei LRS. In den theoretischen Überlegungen wurde nur angedacht, dass das soziale Umfeld der SchülerInnen ebenso am Schriftspracherwerb beteiligt ist. In den Interviews konnte aber festgestellt werden, dass es durch den Migrationshintergrund einiger SchülerInnen dazu kommt, dass sie weder die eine noch die andere Sprache richtig ausbilden können. Dadurch erhöht sich das Risiko für LRS. Diese SchülerInnen haben aber gute Aussichten, ihre LRS dauerhaft überwinden zu können, wenn sie entsprechend gefördert werden. LRS dagegen, die durch beeinträchtigte Teilleistungen hervorgerufen werden, bleiben meist ein Leben lang bestehen.

Ein zentrales, und sehr ambitioniertes, Anliegen dieser Untersuchung war die Fragestellung zur „didaktogenen Legasthenie“. Dieser Ausdruck stammt von Renate Valtin (2001) und macht „unzureichende Lehrerkompetenz“ für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von SchülerInnen verantwortlich. Die Äußerung wird aber nicht weiter spezifiziert. Aus diesem Grund wurde hier die Überlegung angestellt, dass es im Deutschunterricht Inhalte gibt, die didaktisch besonders schwer zu vermitteln sind und die bei SchülerInnen mit LRS für mehr Verwirrung sorgen können. Es sollte also dezidiert ausgeschlossen werden, dass unter unzureichender LehrerInnenkompetenz eine selbst verschuldete Unfähigkeit von LehrerInnen verstanden wird, was der Interviewatmosphäre nicht zuträglich gewesen wäre. Trotzdem konnten keine eindeutigen Ergebnisse bezüglich einer „didaktogenen Legasthenie“ erzielt werden. Mögliche Gründe dafür könnten sein, dass LehrerInnen ihre KollegInnen nicht verunglimpfen wollen und den Ausdruck als provokant empfinden. Dementsprechend gemischt waren die Aussagen zu dieser Kategorie. Während eine interviewte Person davon sprach, dass Lehrkräfte durch mutwilliges Verhalten für schulische Probleme ihrer SchülerInnen verantwortlich sein können, waren andere der Ansicht, dass durch die hier erarbeiteten didaktischen Fallen eine „Negativspirale“ entsteht, wenn diese Inhalte bei SchülerInnen mit LRS auf ungünstige Bedingungen treffen. Innerhalb dieser Kategorie musste auf subjektiv interpretativem Weg geschlossen werden, dass die LehrerInnen an schwer zu vermittelnde Bereiche im Deutschunterricht glauben, sich bei LehrerInnenverhalten und -kompetenz aber nicht festlegen konnten, in welchem Zusammenhang sie mit LRS stehen. Hierbei muss noch erwähnt werden, dass es das Ziel der Untersuchung war, ein objektives Meinungsbild über eine mögliche „didaktogene Legasthenie“ präsentieren zu können und daher keine theoretischen Vorannahmen angestellt wurden, was mit unzureichender LehrerInnenkompetenz gemeint sein mag. Dieses Ziel konnte aber nicht erreicht werden.

Da LRS einen individuellen Verlauf haben, ist es schwierig, die verschiedenen Niveaus der SchülerInnen im Unterricht unter einen Hut zu bringen. Innerhalb der Kategorie der inneren Differenzierung sollten deshalb Möglichkeiten erarbeitet werden, wie sich die SchülerInnen individuell motivieren lassen und welche Methoden es gibt, die SchülerInnen einzeln ansprechen, aber im Unterrichtskontext durchführbar sind und sich den schriftsprachlichen Kompetenzen widmen.

Für den Leseunterricht konnte erschlossen werden, dass es sehr auf den sozialen Hintergrund der SchülerInnen ankommt, wie sie mit der Textkultur vertraut sind. Die InterviewpartnerInnen sprachen davon, dass es wichtig ist, die SchülerInnen nicht zu blamieren, indem man sie beispielsweise vor der ganzen Klasse vorlesen lässt, obwohl sie massive Probleme mit der Leseflüssigkeit haben. Da es nicht möglich ist, im Regelunterricht Basiskompetenzen wie das Lesen

auszubilden, wurde der Lesemotivation bzw. dem Ermöglichen des Zugangs zu Texten überhaupt durch den Deutschunterricht ein hoher Stellenwert beigemessen. SchülerInnen sollten die Schulbibliothek als angenehmen Raum und die Fülle an Texten kennen lernen, die sich darin finden. Vielen SchülerInnen scheint nicht klar zu sein, dass es nicht nur Romane sondern auch Sachtexte gibt, die gelesen werden können.

Im Bereich der Orthographiedidaktik wurde im theoretischen Teil die „Schreibe wie du es hörst“-Strategie für die Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen im Unterricht als problematisch dargestellt. Diese Annahme bestätigte sich in der empirischen Untersuchung, da es mehrere Aussagen gab, die Skepsis gegenüber der phonetisch Schreibstrategie äußerten. Diese fördere die dauerhafte Entwicklung einer fehlerhaften Rechtschreibung, was besonders bei SchülerInnen mit LRS schwierig wird, wenn sie sich dann die richtigen Schreibweisen aneignen müssen.

Das größte Potential für den Deutschunterricht konnte im Rahmen der Untersuchung für die Wortschatzarbeit und den Grammatikunterricht ausgemacht werden. In der Arbeit am Wortschatz wurden vor allem das Anlegen von Karteikartenkästchen und von eigenen Fehlerheften als effektive Mittel sowohl für den Regelunterricht als auch den Förderunterricht genannt. Beide sind zugleich individuell und helfen dabei, Vernetzungen herzustellen, um sich Verschriftlichungsregeln besser herleiten zu können.

Für den Grammatikunterricht wurden einige Übungen vorgeschlagen, die den SchülerInnen die übergeordneten Sprachstrukturen besser begreiflich machen sollen. Mit dramapädagogischen Elementen oder Spielzeugfiguren lassen sich komplexe Satzstrukturen nachstellen, wie die in Punkt 6.3.4. zitierten Lehrkräfte berichteten. Sprache wird den SchülerInnen dabei als etwas näher gebracht, das sie angreifen können und nicht gestaltlos im Raum schwebt.

Die Konklusio dieser Untersuchung muss sein, dass der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I mit einem breiten Spektrum von LRS bei SchülerInnen konfrontiert wird und demgegenüber sehr limitierte Möglichkeiten hat. Aber er kann die SchülerInnen bei ihrem durch LRS erschwerten Lernprozess unterstützen. Die Aufgaben der DeutschlehrerInnen bestehen darin, für Eltern eine erste Anlaufstelle zu sein und ihnen Tipps zu geben, was sie machen können, wenn ihr Kind LRS hat. Außerdem sehen es die LehrerInnen als ihre Verantwortung, im Umgang mit lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen Geduld und Nachsicht zu zeigen und sie nicht durch entsprechende Kommentare unter schriftlichen Arbeiten (z.B. „Über mehr!“; „Strenge dich mehr an!“) zu demotivieren. Es ist auch nicht zwingend notwendig, als DeutschlehrerIn eine Zusatzausbildung zu absolvieren. Bei Unklarheiten sollte mit KollegInnen Rücksprache gehalten werden, die am eigenen Schulstandort dafür zuständig sind.

Bibliographie:

- Adler, E. S. (2001): Dyslexie, Legasthenie, Teilleistungsschwächen: Theorien, Konzepte und Definitionen. In: *ide* 25. Jg. 2001, Heft 1. 37-51.
- Anzengruber, G. (1998): „Du hast dich sehr bemüht, aber leider viele Fehler gemacht!“ Legasthene Kinder in der AHS. In: *Schulheft* 91, 1998. 121-126.
- Artelt, C. et al. (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS.
- Augst, G./Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart: Klett.
- Behrndt, S.-M./Steffen, M. [Hrsg.] (1996): Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag. Frankfurt: Lang (=Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft 3).
- Berger, N./Schneider, W. (2011): Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Paderborn: Schöningh.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2011): Offene Formen der Leseförderung. In: dies. [Hrsg.] 165–175.
- Bertschi-Kaufmann, A. [Hrsg.] (2011): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Aufl. Zug: Klett & Balmer.
- Böhm, A. (2005): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U. [Hrsg.] 475-484.
- Borchert, J. [Hrsg.] (2008): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borchert, J./Hartke, B./Jogschies, P. [Hrsg.] (2008): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bredel, U. et al. [Hrsg.] (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh.
- Claßen, A. (2013): Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. [geeignet für die Klassen 5 – 10]. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Corvacho del Toro, I., Wilch, J. & Thomé, G. (2014): Was hat die Sprachdidaktik bei LRS zu bieten? Zur Frankfurter Studie „Therapie der Rechtschreibschwäche“. In: Schulte-Körne, G. & Thomé, G. [Hrsg.] 171-196.
- Degelsegger, D. (2005): Der Einfluss von differenzierenden Maßnahmen im Unterricht auf die Lese- und Rechtschreibentwicklung von Schülern. Diplomarbeit Univ. Wien.
- Dolenc, R./Schwägerl, G. (2000): Informelle Diagnosemöglichkeiten In: Ganser, B. [Hrsg.] 102-121.
- Ebbert, B. (2009): Rechtschreibförderung bei LRS: motivierende Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Care-Line.
- Eggert-Schmid Noerr, A. et al. [Hrsg.] (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag (= Psychoanalytische Pädagogik).
- Eichler, W. (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie. In: Thomé, G. [Hrsg.] 40-55.

- Fenkart, G. (2007): Diagnosemöglichkeiten. In: Hafner, K [Hrsg.] 17-20.
- Fischer, C. et al. [Hrsg.]: Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten-Rechenschwierigkeiten. Münster: LIT (=Begabungsforschung 9).
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dies. [Hrsg.] 13-30.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. [Hrsg.] (2005): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt.
- Freienstein, J. C. (2011): Legasthenie und Diskriminierung. In: Der Deutschunterricht 63. Jg. 2011, Heft 6. 43-53.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K./Marshall, J./Coltheart, M. [Hrsg.]. 301-330.
- Ganser, B. [Hrsg.] (2000): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose – Förderung – Materialien. Donauwörth: Auer.
- Garbe, C./Holle, K./Jesch, T. (2009): Texte lesen: Lesekompetenz-Textverstehen-Lesedidaktik-Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Garbe, C./Philipp, M./Ohlsen, N. (2009): Lesesozialisation. Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh.
- Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, C./Schabmann, A. (2001): Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern: Pygmalion im Wohnzimmer? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50. Jg. 2001, Heft 8. 622-639.
- Gold, A. (2011): Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Günther, K. B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. [Hrsg.]: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle. 98-121.
- Häder, M. (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Hafner, K. [Hrsg.] (2007): Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern. Fertigkeiten sichern und erweitern. Wien: BMUKK.
- Hasselhorn, M., & Schuchardt, K. (2006): Lernstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 15. Jg. 2006, Heft 4. 208-215.
- Heimlich, U. [Hrsg.] (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helffferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4.Aufl. Wiesbaden: VS.
- Hirblinger, H. (2006): Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet.... Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. In: Eggert-Schmid Noerr, A. et al. [Hrsg.] 198-225.
- Hochenauer, M. (1998): Hurra, ich bin schon ein Schulkind! Wodurch vielen Kindern die Freude an der Schule sehr bald genommen wird! In: Schulheft 91/1998. 106-108.
- Iben, G./Katzenbach, D. (2010): Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kalmár, M. (1998): Didaktogene Lernbehinderung am Beispiel der acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozess. *Der Sprachheilpädagoge* 30.Jg. 1998, Heft 3. 26-45.
- Kalmár, M. (2006): Konsequenzen aus PISA 2003: Das Projekt „Kompetenzerweiterung der Wiener (Klassen-) LehrerInnen“. In: *Erziehung und Unterricht* 156. Jg. 2006, Heft 1-2. 130-149.
- Kaltwasser, V. (2008): *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.
- Kirschhock, E-M. (2004): *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinhardt.
- Klasen, E. (1999): *Legasthenie - umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung*. Klagenfurt: o.A.
- Klein-Strasser, M. (2001): Von der Erkennung zur Behandlung. Ideen zur Lehrerfort- und Weiterbildung. In: *ide* 25. Jg. 2001, Heft 1. 88-92.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1995): *Psychologie der Lese-und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013): *Legasthenie-LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt (=UTB 2472).
- Klieme, E. [Hrsg.] (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Krieger, I. (2001): Mehr Sicherheit im Umgang mit Teilleistungsschwächen. Die Wiener AHS-Richtlinien für die Berücksichtigung legastheniebedingter Fehler in der Leistungsbeurteilung. In: *ide* 25. Jg. 2001, Heft 1. 106-112.
- Kruse, G. (2011): Das Lesen trainieren. Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In: Bertschi-Kaufmann [Hrsg.] 176-188.
- Landerl, K. & Moll, K. (2014): Dissoziationen zwischen Störungen des Lesens und Störungen des Rechtschreibens. In: Schulte-Körne, G. & Thomé, G. [Hrsg.]: *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: ISB-Verlag. 47-60.
- März, C. (2001): Legasthene Schüler im Deutschunterricht! Was tun? In: *ide* 25. Jg. 2001, Heft 1. 69-79.
- Mayring, P (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick et al. [Hrsg.] 468-474.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*, 8. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. [Hrsg.] 601-613.
- Menzel, W. (1990): *Lesen lernen-schreiben lernen*. Wien: Westermann.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S. et al. [Hrsg.] 465-477.
- Mey, G./Mruck, K. (2010): Interviews. In: dies. [Hrsg.] 423-435.
- Mey, G./Mruck, K. [Hrsg.] (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse in der Psychologie*. Wiesbaden: VS.
- Meyer, H. (2010): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 5.Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Modell zur schulischen Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche. Hrsg v. LSR OÖ. URL: <http://www.lsr-ooe.gv.at/publikationen/Legasthenie.pdf> Letzter Zugriff: 1.4.2015.
- Mulley, U. (2010): Neue Chancen für Kinder mit Legasthenie: Ein Plädoyer für den Einsatz des Computers im Unterricht-Mit praktischen Tipps für Eltern (Theorie und empirische Studie). Dürrholz: Auszeit.
- Naderer, G. (2011): Auswertung & Analyse qualitativer Daten. In: Naderer, G./Balzer, E. [Hrsg.] Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. München: Gabler. 405-434.
- Naegele, I. M. (2004): Sechs Ärgernisse für schwache Rechtschreiber. In: Grundschulunterricht Jg. 51 2004, Heft 4. 7-11.
- Naegele, I. M. (2014): Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. M./Valtin, R. (2001): Wie LRS vermeiden und beheben? In: dies. [Hrsg.] 36-40.
- Naegele, I. M./Valtin, R. [Hrsg.] (2001): LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. M./Zimmermann, K. (2002): Der Knoten platzt nie – von allein. Für einen differenzierten Schulanfang. URL: <http://abc-netzwerk.de/2013/04/13/der-knoten-platzt-nie-von-allein-fur-einen-differenzierten-schulanfang/> letzter Zugriff: 23.2.2015.
- Naegele, I.M. (2001): Konkrete Hilfe statt Kritik und unbrauchbarer Ratschläge. Was SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten benötigen. In: Pädagogik (Weinheim), 53. Jg. 2001, Heft 1. 29-34.
- Naumann, C. L. (2009): Schrift verstehen und lernen-Wie hilft die Graphematik bei Unterricht und Lerntherapie? In: Fischer, C. et al. [Hrsg.] 23-41.
- Neubauer, A. (2003): Wahrnehmungsstörungen. Materialien zur Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Teil 1). In: Förderschulmagazin 25. Jg. 2003, Heft 5. 11-14.
- Opp, G./Theunissen, G. [Hrsg.] (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Patterson, K./Marshall, J./Coltheart, M. [Hrsg.] (1985): Surface Dyslexia 32. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Erlbaum.
- Peterson, B. (2008): The characterization of reflection by student teachers using the critical incident technique. Ann Arbor: ProQuest.
- Pickel, S. et al. [Hrsg.] (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS.
- Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS. URL: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf Letzter Zugriff: 1.4.2015.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Safra, Doris [Hrsg.] (2005): Interdisziplinäres Lehrbuch zur Behandlung von Lern- und Leseschwierigkeiten. Luzern: Edition SZH/CSPS.

- Sasse, A. (2009): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Leserechtschreibschwäche/Dyslexie) [Zu Kap. 2 Gefühls- und Verhaltensstörungen, Sprachstörungen, spezielle Lern- und Entwicklungsstörungen, 2.3 Spezielle Lern- und Entwicklungsstörungen unter schulischen Gesichtspunkten]. In: Opp, G./Theunissen, G. [Hrsg.] 295-302.
- Scheerer-Neumann, G. (2003): Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, U. et al. [Hrsg.] 513-524.
- Scheerer-Neumann, G. (2008): Frühe Rechtschreibförderung zur Vorbeugung von Rechtschreibschwäche. In: Borchert, J. [Hrsg.] 164-177.
- Scheerer-Neumann, G. & Ritter, C. (2005): Phonologische Bewusstheit. Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden „ILeA 1 - Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus“. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg: o.A.
- Schenk-Danzinger, L. (1991): Legasthenie: Zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie. München: E. Reinhardt.
- Schenk-Danzinger, L. (1993): Entwicklungspsychologie. 22. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schleider, K. (2009): Lese und Rechtschreibstörungen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, C. (2005): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U. et al. [Hrsg.] 447-456.
- Schnitzler, C. D./Schnitzler, C. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: 31 Tabellen. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Schreier, Margrit (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]*. IN: Forum Qualitative Sozialforschung 15. Jg. 2014, Nr. 1. Art. 18. [59 Absätze] [sic!] URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>. Letzter Zugriff: 5.4.2015.
- Schründer-Lenzen, A. (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden: Springer.
- Schründer-Lenzen, A. (2013): Schriftspracherwerb. Wiesbaden: Springer.
- Schulte-Körne, G. (2002): Definition der Lese-Rechtschreibstörung vs. Lese-Rechtschreibschwäche. In: Zeitschrift des Bundesverbands Legasthenie 2002, Heft 2. 57-61.
- Schulte-Körne, G. (2009): Ratgeber Legasthenie. Frühzeitig erkennen. Richtig reagieren. Gezielt behandeln. München: Knaur.
- Schulte-Körne, G. (2010): Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. In: Deutsches Ärzteblatt 41. Jg. 2010, Heft 107. 718-727.
- Schulte-Körne, G. (2013): Legasthenie Erkennen & Verstehen 1. URL: http://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/Legasthenie_Erkennen_u_Verstehen_BVL_2013.pdf Letzter Zugriff: 15.12.2014.
- Schulte-Körne, G. & Thomé, G. [Hrsg.] (2014): LRS – Legasthenie: interdisziplinär. Oldenburg: isb.
- Schulte-Körne, G./Deimel, W. (1998): Die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung und der phonologischen Bewusstheit für die Lese-Rechtschreib-Schwäche. In: Sprache – Stimme – Gehör, 22. Jg. 1998, Heft 1. 25-30.
- Schulte-Körne, G./Remschmidt, H. (2003): Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. In: Deutsches Ärzteblatt 100. Jg. 2003, Heft 7. 396–406.

- Schulte, U. (2008): Schriftspracherwerb und LRS (Lese-Rechtschreibschwäche): wie Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche geholfen werden kann. CPOS. URL: http://www.cpos.public.lu/publications/LRS/Schriftspracherwerb_und_LRS.pdf Zugriff: 15.2.2015.
- Schwenke, J. et. al. (2010): Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/LRS/Leitfaden_LRS_BE_2010.pdf Zugriff: 15.12.2014.
- Simon, D. P. & Simon, H. A. (1973): Alternative uses of phonemic information in spelling. Review of Educational Research 43. 115-137.
- Sommer-Stumpenhorst, N. (2007): Rechtschreiben. In: Heimlich, U. [Hrsg.] 206-228.
- Späth, H. (2012): „Keine Lust!“ Motivationspsychologische Aspekte im Umgang mit lernbehinderten, legasthenen und dyskalkulierten Kindern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 18. Jg. 4/12. 46-50.
- Spinner, K. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Artelt et al. [Hrsg.] 125-138.
- Steinbrink, C./Lachmann, T. (2014): Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Wiesbaden: Springer.
- Tacke, G. (2008): Frühe Leseförderung zur Vorbeugung von Leseschwäche. In: Borchert, J./Hartke, B./Jogschies, P. [Hrsg.] 151-163.
- Thomé, G. [Hrsg.] (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: eine grundlegende Einführung. Weinheim: Beltz.
- Thomé, G. & Eichler, W. (2008): Rechtschreiben Deutsch. In: Klieme, E. [Hrsg.] 104-111.
- Thomé, G./Thomé, D. (2004a): Die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA). In: Thomé, G. [Hrsg.] 128-143.
- Thomé, G./Thomé, D. (2004b): OLFA – Oldenburger Fehleranalyse: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Version 2.0. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.
- Valtin, R. (2001): Von der klassischen Legasthenie zu LRS - notwendige Klarstellungen. In: Naegele, I. M./Valtin, R. [Hrsg.] 16-35.
- Valtin, R. (2004): Das Konstrukt Legasthenie. Wem nützt es? Wem schadet es? In: Thomé, G. [Hrsg.] 56-63.
- Valtin, R. (2009): Brauchen wir die Legasthenie? URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1469/pdf/brauchen_wir_die_legasthenieD_A.pdf Letzter Zugriff: 23.2.2015.
- von Suchodoletz, W. (2006): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Suchodoletz, W. (2007a): Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) - Fragen und Antworten: Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Suchodoletz, W. (2007b): Welche Behandlung ist bei der Legasthenie wirksam? In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 155. Jg. 2007, Heft 4. 351-356.

von Suchodoletz, W. (2009): Therapie von Lese-Rechtschreibstörungen. In: dies. [Hrsg.] 89-128.

von Suchodoletz, W. [Hrsg.] (2009): Therapie von Entwicklungsstörungen: Was wirkt wirklich? Göttingen: Hogrefe Verlag.

von Suchodoletz, W./Berwanger, D./Mayer, H. (2004): Die Bedeutung auditiver Wahrnehmungsschwächen für die Pathogenese der Lese-Rechtschreibstörung. In: Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 32. Jg. 2004, Heft 1. 19-27.

Warnke, A. et al. (2002): Legasthenie. Leitfaden für die Praxis. Göttingen: Hogrefe.

Wilbert, J. (2010): Förderung der Motivation bei Lernstörungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Zeitschrift des Österreichische Bundesverband Legasthenie: ÖBVL aktuell 3-4/2014.

Zeman, M./Koenig, R. (1986): Legasthenie - Verschiedene Forschungsansätze und Diagnoseinstrumentarium für den Lehrer. In: Erziehung & Unterricht, 136. Jg. 1986, Heft 6. 377-391.

Anhang

Kodierleitfaden:

Kategorie 1: Verantwortung Worin äußert sich das Erleben von Verantwortung gegenüber SchülerInnen mit LRS?			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
UK1: Eigeninitiative	Handlungen, die über jene im LRS-Erlass hinausgehen. Dazu gehören auch Mutmaßungen darüber, warum DeutschlehrerInnen mitunter auch Eigeninitiative vermissen lassen.	„Also ich versuche [...], indem ich einfach dann ruhiger reagiere und versuche, das gelassen zu nehmen, da meine Verantwortung zu sehen. Viel Förderung während des Unterrichts kann ich nicht machen, das geht sich schlecht aus.“ (IP 5, 2)	Äußerungen, die sich darauf beziehen, ob sich DeutschlehrerInnen verantwortlich fühlen oder fühlen sollten, von sich aus über die Vorgaben durch den LRS-Erlass hinaus tätig zu werden.
UK2: Elternarbeit	LehrerInnen sind auch gegenüber den Eltern verantwortlich, die oftmals damit überfordert sind, wenn bei ihrem Kind LRS festgestellt werden. Die DeutschlehrerInnen sind dann oft die erste Anlaufstelle.	„Also Verantwortung in dem Sinn würde ich sagen, dass man auf jeden Fall mit den Eltern redet, und ihnen sagt, was man machen kann. Man kann ihnen auch zusätzliche Übungen geben, aber im normalen Deutschunterricht eine richtige Förderung zu bieten ist insofern wahrscheinlich schwierig.“ (IP 2, 1)	Aussagen, die die Reaktion von und gegenüber Eltern von SchülerInnen mit LRS thematisieren.
UK3: Erleben von Selbstwirksamkeit	Hinterfragen der Wirksamkeit der eingesetzten Methoden bezüglich LRS.	„Ich habe sicher viel mehr Verständnis heute [...] aber das heißt nicht, dass ich besser helfen kann. Das Gefühl habe ich, weil das Feld einfach zu groß ist.“ (IP 3, 8)	Gedanken von LehrerInnen über das Erleben der eigenen Wirksamkeit gesetzter Maßnahmen.
UK4: Notengebung	Die Notengebung wird durch LRS erschwert, da bei schriftlichen Arbeiten verschiedene Teilbereiche unterschiedlich gewichtet werden, aber trotzdem eine Relation zur Fehlerzählung bei SchülerInnen ohne LRS gegeben sein muss.	„Ja, was auch wichtig ist: Dass man den Eltern dieser Kinder zeitgerecht beibringt, dass Legasthenie nicht vor dem „Nicht genügend“ schützt. Die Eltern glauben, die Kinder bekommen damit einen Freibrief, wenn Legasthenie festgestellt ist, einen Freibrief haben. Und das ist es sicher nicht, weil sie genug andere Fehler machen, die mit Legasthenie nichts zu tun haben. Meistens geht es Hand in	Aussagen, die sich auf die Notengebung beziehen und welche Kriterien dafür herangezogen werden.

		Hand [...] dass sie den Text, den sie schreiben, nicht richtig strukturieren können, dass sie die Satzgrammatik teilweise nicht beherrschen." (IP 4, 5)	
--	--	---	--

Kategorie 2: Theorie und Konzepte der LRS Nach welchen Kriterien gehen DeutschlehrerInnen im Unterricht vor?			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
UK1: Sozialisation	LRS müssen in einem erweiterten Kontext betrachtet werden, da auch durch den Migrationshintergrund oder die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens verursacht werden können.	„Es ist natürlich auch irgendwie die Stigmatisierung noch da [...] weil manche Eltern haben große Probleme [...] für die ist das irgendwie so: 'Mein Kind hat das?!' Für die ist das noch immer eine Art Krankheit.“ (IP 2, 6)	Bemerkungen über die Perzeption sozialer Komponenten des Schriftspracherwerbs.
UK2: Vorläuferfertigkeiten und Vorbildung in den Volksschulen	Phonem-Graphem-Korrespondenz und phonologische Bewusstheit werden in der Literatur so beschrieben, dass sie mit dem Ende der Grundschulzeit fertig ausgebildet sind. Dazu gehen die Meinungen von Theorie und Praxis aber stark auseinander.	„Viele kommen zu uns von den Volksschulen mit einem Nullwissen. Die können keinen Aufsatz schreiben und sich nicht ausdrücken. Sie machen keine Punkte [...] und in vielen Volksschulklassen ist es so, dass sie teilweise überhaupt kein Deutsch können und [...] erst langsam dazu hingeführt werden. [...] Dann bleibt natürlich nicht Zeit, um diese Rechtschreibregeln [...] genau zu üben.“ (IP 4, 2)	Konkrete Aussagen über das Vorwissen von SchülerInnen aus der Volksschule und die Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb (PGK und phonologische Bewusstheit)
UK3: Didaktogene Legasthenie	„Didaktogene Legasthenie“ ist eine Wortschöpfung von Renate Valtin (2001), die meint, dass Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von SchülerInnen auch durch „unzureichende Lehrerkompetenz“ verursacht werden kann. Die Äußerungen werden aber nicht genauer ausgeführt.	„Ich glaube, dass es schon so ist, wenn du dem Kind das Gefühl gibst, und das ist eher auf der psychologischen Ebene, es ist schlecht und kann nichts und [ihm mitteilst] 'Du hast eh schon so viele Fehler' und auch die Art zu Korrigieren zum Teil, dass der so fertig ist, dass er weniger schreiben will und manche Dinge nicht mehr schreibt, die er normalerweise schreiben	Äußerungen, die sich auf die Möglichkeit der Existenz einer didaktogenen (vom Lehrer mitverursachte) Legasthenie beziehen.

		würde, weil er Angst hat, dass er Fehler macht. Also diese Sachen passieren sicher." (IP 10, 5)	
--	--	---	--

Kategorie 3: Innere Differenzierung Methoden und Kriterien			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
UK1: Motivation	Motivation als zentraler Bestandteil der Inneren Differenzierung und im Umgang mit SchülerInnen mit LRS.	„Ich glaube auch, was mir immer gesagt worden ist bei dieser Zusatzausbildung, dass man nicht darunter schreiben soll: 'Übe mehr!' oder so. Ein Kind sitzt oft stundenlang mit den Eltern daheim und kann trotzdem nicht so gut schreiben und so etwas verkneife ich mir jetzt auch. Das sind vielleicht schon Sachen, die man so macht, aber unbewusst [...] als Lehrer, weil man das vielleicht nett meint. So wie: 'Naja, beim nächsten Mal wird's eh besser' und das Kind denkt sich vielleicht: 'Ich bin ja eh 10 Stunden gesessen.'“ (IP 3, 8)	Aufzählung und Nennungen von Maßnahmen, die speziell zur Motivation von lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen gesetzt werden.
UK2: Diagnostik - Leistungsfeststellung Methoden am Beginn der Sek I	Wenn eine neue Klasse übernommen wird, müssen sich DeutschlehrerInnen möglichst schnell einen umfassenden Überblick zum Leistungsstand beschaffen, was besonders für eine erste Klasse der Sekundarstufe I gilt.	„Also eigene Testdiktate verwende ich nicht und schon gar nicht welche, die aus solchen Unsinnswörtern bestehen. Da hätte wahrscheinlich sogar ich Probleme damit. Wer bestimmt dann, dass das Wort so richtig ist, wie es da drinsteht? Ich bin grundsätzlich dafür, so wenig wie möglich Verwirrung zu stiften, weil wenn ein Schüler wirklich Probleme hat, dann wird das durch solche willkürlichen Sachen nicht besser, die sie mit nichts verknüpfen oder in Verbindung bringen können.“ (IP 10, 7)	Aussagen darüber wie der Leistungsstand bei Übernahme einer ersten Klasse der Sekundarstufe I festgestellt wird.
UK3: Wortschatzarbeit	Vorgehensweisen und Methodiken, die sich in den Regelunterricht integrieren	„Ich mache immer wieder Schreibkonferenzen, wo sie eben gegenseitig die Texte	Beschreibungen von Methoden und Mitteln zur Verbesserung der Arbeit am

	lassen und möglichst individuell die Wortschatzentwicklung der SchülerInnen fördern.	durchlesen und sich korrigieren müssen und da finden sie teilweise Fehler bei anderen, die sie bei sich nicht finden. [...] Das ist auch ganz gut und ich fördere halt so das Schreiben. Das mache ich allgemein, weil ich habe sehr viele Schüler [...], die Rechtschreibprobleme haben in der Unterstufe und es ist nicht immer diagnostiziert.“ (IP 5, 2)	Wortschatz.
--	--	---	-------------

Interviewleitfaden:

Kategorie: Eigene Verantwortung, Angst, Unvermögen

- Wie erklären Sie sich die Verantwortung von DeutschlehrerInnen im regulären Unterricht der Sekundarstufe?
- Wie können Lehrer/innen reagieren, wenn sie mit der LRS-Problematik konfrontiert sind? Bzw. was sollte das übliche Vorgehen bei einem Verdacht sein?
- Glauben Sie, dass es so etwas wie eine „Angst vor dem eigenen Unvermögen“ geben kann, weshalb sich viele Lehrer lieber auf den Legasthenieerlass sozusagen ausreden?

Kategorie: Theorie der LRS, Sekundarstufe, Didaktische Fallen

- Nach welchen theoretischen Kriterien gehen sie bei der Feststellung und Förderung von legasthenen Schülern vor? Stichworte: Stufenmodelle des Spracherwerbs, Teilleistungskonzept, motopädagogische Ansätze.
- Wo sehen Sie Problembereiche für legasthene Schüler (phonologische Bewusstheit, Phonem-Graphem-Korrespondenz) im DU der Sek I? Bzw. was haben Sie vor Ihrer Zusatzausbildung anders gemacht?
- Noch krasser formuliert es Renate Valtin, die von „didaktogenen Legasthenikern“ spricht, wobei sie sich wortwörtlich Kinder meint, die aufgrund „unzureichender Lehrerkompetenz“ schlechte Leistungen im Lesen und Schreiben aufweisen. Gibt es typische Fehler, die Lehrer ohne Zusatzausbildung beispielsweise machen? (Stereotypisierungen, Vorurteile...)

Kategorie: Motivation, Unterrichtsgestaltung, Innere Differenzierung

- Wie stellen Sie am Beginn der Sekundarstufe I den Leistungsstand der Schüler fest? (Diktat, Freies Schreiben...).
- Welche Methoden oder Modelle halten Sie für besonders geeignet, um die Motivation von legasthenen und nicht-legasthenen Kindern gleichermaßen zu fördern?
- Verwenden Sie bestimmte Mittel zur inneren Differenzierung im Rechtschreib- und Leseunterricht? Z.B. individuelle Haus- und Schulübungen.
- Verwenden Sie Methoden/Programme aus dem Förderunterricht auch im regulären Unterricht?

Abstract

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten begegnen irgendwann zwar allen DeutschlehrerInnen während ihrer Laufbahn, werden aber in der Ausbildung kaum thematisiert. Die vorliegende Arbeit versucht Möglichkeiten der Deutschdidaktik herauszuarbeiten, wie im Unterricht auf lese-rechtschreibschwache SchülerInnen eingegangen werden kann. In zwei Teilen wird das Phänomen von LRS im Regelunterricht zu ergründen versucht, wobei sich der erste der Materie theoretisch annähert. Dabei wurde besonders auf die von Renate Valtin angedachte Möglichkeit einer „didaktogenen Legasthenie“ eingegangen und in diesem Zusammenhang Bereiche des Deutschunterrichts untersucht, die aufgrund ihrer Komplexität das Potential besitzen, für LehrerInnen und SchülerInnen Stolpersteine darzustellen. Mit den gewonnenen theoretischen Erkenntnissen wurde im zweiten Teil ein Leitfaden erstellt, der in 10 Interviews mit DeutschlehrerInnen besprochen wurde. Im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse wurde eine Rücküberprüfung durchgeführt, um feststellen zu können, wie weit sich Theorie und Praxis der LRS decken. Dabei konnte festgestellt werden, dass nicht alle in der Literatur vorgeschlagenen Methoden zur Adaption in der gängigen Praxis geeignet sind. In der empirischen Untersuchung konnten zudem drei Hauptkategorien (Verantwortung, Theorie der LRS und innere Differenzierung) ausgearbeitet werden, die das breite Spektrum von LRS bei SchülerInnen weitgehend erfassen und für angehende DeutschlehrerInnen übersichtlich darstellen sollen.

Lebenslauf

Name: Gregor Profanter

Ausbildung:

- 1997 – 2005 Gymnasium mit Matura
- 2007 – 2011 Studium Vergleichende Literaturwissenschaft in Wien
- 2012 – 2015 Studium Lehramt Deutsch und Psychologie/Philosophie in Wien