

Der schulische Umgang mit Lese-/Rechtschreib- schwierigkeiten

Eine Handreichung



Der schulische Umgang mit Lese-/Rechtschreib- schwierigkeiten

Eine Handreichung

Wien, 2022

Impressum

MedieninhaberIn, VerlegerIn und HerausgeberIn:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
www.bmbwf.gv.at

Redaktion und inhaltliche Verantwortung für die Neuausgabe:
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beatrix Haller (BMBWF)
Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl (Univ. Graz)
Mag. Dr. Martin Schöfl (BALDT, PH OÖ, JKU-RID)

Arbeitsgruppe der Schulpsychologie-Bildungsberatung / Autorinnen und Autoren:
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitta Amann (V)
HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Misia Sophia Doms (PH NÖ)
Mag. Klaus Fandl (B)
Mag.^a Daniela Fessl (W)
Mag.^a Mag.^a Carina Greußing (Diefenbach-Gymnasium, Wien)
Dr.ⁱⁿ Sigrid Gruber-Pretis (St)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beatrix Haller (BMBWF)
MMag.^a Sonja Karlhuber-Wendeler (OÖ)
Mag. Christian Katzbeck (NÖ)
Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl (Univ. Graz)
Mag. Robert Petz (Sbg.)
Mag.^a Simone Pucher (K)
Ao. Univ. Prof. Dr. Alfred Schabmann (Univ. Wien)
Mag.^a Regina Schmidt (OÖ)
Mag. Dr. Martin Schöfl (BALDT, PH OÖ, JKU-RID)
Dr.ⁱⁿ Brigitte Thöny (T)
Anne Thyr BA BA (BMBWF)

Gestaltung: BKA Design & Grafik
3. aktualisierte Auflage
Wien, 2022

Zur Broschüre

Die Broschüre richtet sich an alle Schulpartner und Interessierte am Thema mit den Zielsetzungen der

- Sensibilisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)
- bundeseinheitlichen Umsetzung im Umgang mit Schüler/inne/n mit LRS
- Etablierung von Qualitätsstandards des Lese-/Rechtschreibunterrichts und der Förderung von Schüler/inne/n mit LRS.

Folgende Themen werden in der vorliegenden Handreichung erläutert:

- Das erste Kapitel gibt fundierte Informationen zum Lese-/Rechtschreiberwerb und zu LRS. Zusätzlich werden in diesem Abschnitt auch die Besonderheiten des Lese-/Rechtschreiberwerbs und LRS bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beschrieben.
- Das zweite Kapitel enthält allgemeine Empfehlungen zu evidenzbasierten schulischen Förderungen der Schüler/innen. Zuvor werden die Entwicklungen der Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens und die Bedeutung der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache für den Lese-/Rechtschreiberwerb genauer dargestellt.
- Das dritte Kapitel setzt sich mit dem Thema Diagnostik im Rahmen von LRS auseinander. Im Fokus steht die frühzeitige Identifikation von LRS und die Bedeutung der Förderdiagnostik sowohl in der Primarstufe als auch im Sekundarbereich. Eine Auflistung von wissenschaftlichen Testverfahren zu LRS ist zusätzlich in diesem Kapitel abrufbar. Die Darstellungen einiger Fallbeispiele ermöglichen einen Einblick, wie in bestimmten Situationen vorgegangen werden kann.
- Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Lehrer/innen-Aus-, Fort- und Weiterbildung. Es werden Qualitätsstandards des Lese-/Rechtschreibunterrichtes und der LRS-Förderung beschrieben. Ein Rahmencurriculum für die Ausbildung von Lehrkräften zur LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie für besondere schulische Fördermaßnahmen wird vorgestellt. Abschließend wird eine Diskussionsgrundlage für den Schulstandort zur Umsetzung eines einheitlichen Umgangs mit LRS vorgestellt.
- Das fünfte Kapitel beschreibt die gesetzlichen Grundlagen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.
- Im sechsten Kapitel gibt es Hinweise für Eltern zur Förderung zu Hause und eine Checkliste als Entscheidungshilfe für außerschulische Förderangebote.

Die Schulpsychologie und die Schulaufsicht stehen als Ansprechpartner/innen für Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen für Beratung und Hilfestellung zur Verfügung. Die Kontaktadressen sind auf der Website www.schulpsychologie.at zu finden.

Das Redaktionsteam

Beatrix Haller, Karin Landerl und Martin Schöfl

Inhalt

1 Grundsätzliche Informationen	6
1.1 Die Bedeutung des Lese- und (Recht)schreiberwerbs	6
1.2 LRS – Definition und Prävalenz	7
1.3 Typische Symptome und Entwicklungsverlauf bei LRS	7
1.4 Lese-/Rechtschreibkompetenzen und LRS bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	9
1.5 Die Verantwortung der Schule	12
2 Schulische Förderung	14
2.1 Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens	14
2.2 Die Bedeutung der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache für den Lese- und Rechtschreiberwerb	18
2.3 Allgemeine Empfehlungen für die LRS-Förderung	22
3 Diagnostik	26
3.1 Grundlegende Informationen zur Diagnostik	26
3.2 Frühzeitiges Erkennen von LRS im Grundschulbereich	28
3.3 Richtlinien für die LRS-Förderdiagnostik in der Primarstufe	35
3.4 Förderungsdiagnostik im Sekundarbereich	36
3.5 Fallbeispiele	40
4 Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern	47
4.1 Qualitätsstandards des Lese-/Rechtschreibunterrichts und der LRS-Förderung	47
4.2 Rahmencurriculum LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie in besonderen schulischen Fördermaßnahmen	48
4.3 Leitgedanken für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibstörung und Lese-/ Rechtschreibschwäche am Schulstandort	54
5 Leistungsbeurteilung	59
5.1 Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei LRS	59
6 Hinweise für Eltern	61
6.1 Unterstützung für Eltern und Kinder zu Hause	61
6.2 Qualitätskriterien für außerschulische Förderangebote	64

1 Grundsätzliche Informationen

1.1 Die Bedeutung des Lese- und (Recht)schreiberwerbs

Lesen lernen ist ein komplexer Prozess, der sich über die gesamte Schulzeit erstreckt (vgl. Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). In einem ersten wichtigen Schritt erlernen Kinder die Buchstabe-Lautzuordnungen und wie genau diese Buchstaben Sprechwörter abbilden. Dafür ist ein sicheres Verständnis für die Laute gesprochener Wörter (Phonologie) notwendig. Dieser Prozess wird auch durch das lautorientierte Schreiben, also das Zerlegen von Sprechwörtern in Laute und das Niederschreiben dieser Laute als Buchstaben, unterstützt.

Auf dem lautierenden Lesen und dem lautorientierten Schreiben können dann weitere Entwicklungsschritte aufbauen: Mit steigender Übung und Leseerfahrung wird Lesen flüssig und automatisiert. Gelingt diese Automatisierung nicht, wird die Lesemotivation schnell sinken, weil Lesen als (zu) anstrengend empfunden wird. Selbstständiges Lesen von literarischen und Sachbüchern und anderen Texten (z. B. Zeitungen und Zeitschriften, Internet) zum Vergnügen und zur Wissenserweiterung ist aber zum einen das eigentliche Ziel des Leseerwerbs und erweitert zum anderen wiederum die Leseerfahrung. Sinnfassendes Lesen erfordert, dass einerseits die Wörter und grammatischen Konstruktionen des zu lesenden Textes erfasst und verstanden werden. Zum anderen verfügen kompetente Leserinnen und Leser über eine Reihe von Leseverständnis-Strategien (z. B. Vorhersage, was als nächstes im Text geschehen wird, lautes Denken über den Text und Fragen dazu formulieren, Analyse der Textstruktur, visuelle Mind-Maps, Zusammenfassen). Leseerziehung als Unterrichtsprinzip verdeutlicht, dass Lesekompetenz nicht auf das Fach Deutsch beschränkt ist, sondern in allen Fächern genutzt und damit geübt und erweitert wird. Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik, die eine wesentliche Grundlage für das lebenslange Lernen und somit für Bildungs- und Berufschancen und die Teilhabe an der Gesellschaft darstellt.

Der Rechtschreibunterricht hilft Kindern, häufige orthografische Muster und Regularitäten zu erkennen und sicher anzuwenden. Beim Schreiben von Texten kann auf einen auf Übung basierenden umfangreichen Gedächtnisspeicher für Wortschreibungen zugegriffen werden. Gut entwickelte allgemeine verbale Kompetenzen und ein Verständnis für Textstrukturen liegen dem Verfassen schriftlicher Texte zugrunde.

1.2 LRS – Definition und Prävalenz

Die Begriffe *Legasthenie* und *Dyslexie* bezeichnen vor allem Schwierigkeiten im Erwerb des Wortlesens und/oder -schreibens. Lange Zeit wurde Legasthenie als eine umschriebene Lernstörung gesehen, die nur dann diagnostiziert wird, wenn die Schwierigkeiten im Lesen bzw. Rechtschreiben in auffälliger Diskrepanz zur allgemeinen kognitiven Entwicklung (Intelligenz) und den sonstigen schulischen Leistungen stehen. Allerdings zeigen Forschungsbefunde, dass sich die Leseschwierigkeiten von Kindern mit guten allgemeinen kognitiven Fähigkeiten nicht von denen mit allgemeinen Lernschwächen unterscheiden. Wichtig ist, dass jedes Kind mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten eine geeignete, auf seine individuellen Lern- und Lebensbedingungen zugeschnittene Förderung erhält. LRS resultieren stets aus einer komplexen Interaktion von neurobiologischen und -kognitiven Faktoren, der familiären und der schulischen Situation. Im Rahmen der Förderdiagnostik gilt es, diese Risikofaktoren sowie die Ressourcen eines Kindes möglichst umfassend zu identifizieren und in der anschließenden Förderung geeignet zu berücksichtigen.

Zwischen 4% und 9% der Gesamtpopulation haben massive Schwierigkeiten mit dem Wortlesen. Im Schnitt sitzen also in jeder österreichischen Schulklasse ein bis zwei Kinder mit LRS. Darüber hinaus zeigen die aktuellen OECD-Studien (PISA, PIRLS), dass bis zu 20% der österreichischen Schüler/innen selbst mit dem Verständnis einfacher Texte nicht zurechtkommen. Ohne geeignete Förderung bleiben diese Probleme bis ins Erwachsenenalter bestehen.

1.3 Typische Symptome und Entwicklungsverlauf bei LRS

Erste Risikofaktoren für LRS sind bereits vor der Einschulung erkennbar. Dazu gehört insbesondere ein genetisches Risiko (Eltern oder Geschwister sind betroffen) sowie Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung, insbesondere in der Sprachlautverarbeitung (Phonologie). Im Rahmen der Frühförderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten sollte besonders auf jene Kinder geachtet werden, die mit diesen Spielen zur Sprachlautschulung Schwierigkeiten haben oder nicht mitmachen möchten – dies könnte ein Hinweis auf Überforderung sein. Das Verwechseln der Buchstaben „d“ und „b“ sowie Linkshändigkeit haben sich in vielen Studien nicht als ausreichende Indikatoren für LRS erwiesen. Wichtig ist, dass ein erhöhtes Risiko nicht notwendigerweise bedeutet, dass LRS entsteht, allerdings sollte die Entwicklung dieser Kinder besonders genau beobachtet und unterstützend begleitet werden. Umgekehrt entwickeln manche Kinder LRS, ohne dass eindeutige Risikofaktoren in der frühen Entwicklung identifiziert wurden.

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb werden häufig bereits kurz nach der Einschulung deutlich. Wenn nach drei bis vier Monaten Erstleseunterricht das Zusammenlauten einfacher Buchstabenabfolgen nicht gelingt, sind unterstützende Maßnahmen angezeigt. Während die Lesegenauigkeit mit geeigneter psycholinguistisch fundierter Förderung meist merklich verbessert werden kann, stehen langfristig typischerweise massive Beeinträchtigungen der Leseflüssigkeit im Vordergrund. Lesefehler passieren vor allem dann, wenn schneller gelesen wird, als es die defizitäre Lesekompetenz erlaubt. Personen mit LRS benötigen selbst für einfache Leseaufgaben mehr als doppelt so lange wie kompetente Leser, wodurch das Sinnverständnis und Lernen aus Texten massiv erschwert wird. Die hohe Konzentration, die Personen mit LRS beim Lesen aufbringen müssen, ist meist nur relativ kurz aufrechtzuerhalten – diese kurze Konzentrationsspanne beim Lesen geht nicht immer mit allgemeinen Problemen der Konzentration einher (siehe Abschnitt Komorbidität).

Auch beim Schreiben sind zu Beginn oft Probleme im Erfassen und Anwenden des alphabetischen Prinzips, dass Sprachlaute durch Buchstaben abgebildet werden, erkennbar – das lautorientierte Schreiben gelingt nicht („Buchstabensalat“ ohne Bezug zum Sprechwort) oder nur partiell (besonders Auslassung von Buchstaben in Konsonantenverbindungen). Später sind die Schreibungen zwar lauttreu, die Regularitäten der deutschen Orthografie werden aber nicht ausreichend beachtet und orthografische Merkmale wie z. B. Großschreibung, Konsonantenverdopplung oder das „stumme h“ als Kennzeichnung eines Langvokals werden ausgelassen oder falsch platziert. Diese Probleme in der Rechtschreibung sind sehr beständig und können nur durch geduldiges und gezieltes Üben verbessert werden. Besonders in Stress- und Prüfungssituationen oder nach längeren Übungspausen tauchen Fehler wieder auf, die in entspannten Übungssituationen bereits ausgemerzt schienen.

Leseschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen im Erwerb der (Recht)schreibleistungen einher, allerdings können diese beiden schriftsprachlichen Leistungen auch deutlich dissoziieren (isolierte Rechtschreibschwäche trotz altersgemäßer Leseleistung, isolierte Leseschwäche trotz altersgemäßer Rechtschreibleistung). Im Rahmen der Diagnose ist daher die Erfassung sowohl der Lese- als auch der Rechtschreibleistung unerlässlich.

Typische Komorbiditäten bei LRS

LRS kann bei ansonsten völlig unauffälliger Entwicklung auftreten. Bei vielen Kindern sind allerdings auch weitere Auffälligkeiten, sogenannte Komorbiditäten, zu beobachten. Besonders häufig sind Störungen der Sprachentwicklung, Störungen der Aufmerksamkeit und des Verhaltens (z. B. AD[H]S), Störungen der Rechenleistungen (Dyskalkulie), motorische Störungen und emotionale Störungen. Liegen einschlägige Symptome vor, so ist eine umfassende (schul-)psychologische Diagnostik einzuleiten und ein Förderplan zu erstellen, der das Entwicklungsprofil des Kindes in seiner Gesamtheit berücksichtigt. Eine alleinige Lese-/Rechtschreibförderung ist keinesfalls ausreichend. Dies gilt auch bei umfassenderen Schulproblemen (Verdacht auf allgemeine Lernschwäche).

1.4 Lese-/Rechtschreibkompetenzen und LRS bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Bei Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, müssen im Zweitspracherwerbsprozess auch die Lese- und Rechtschreibkompetenzen im Deutschen erst allmählich aufgebaut werden. Dabei kann die individuelle Ausgangssituation für den Erwerb dieser Fähigkeiten erheblich variieren. Während manche Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bereits im deutschsprachigen Raum den Kindergarten besuchen bzw. ab der ersten Klasse Erfahrungen mit dem deutschsprachigen Schulsystem sammeln, wechseln andere erst als Seiteneinsteiger/innen – also in einer höheren Schulstufe – ins deutschsprachige Schulsystem und in eine deutschsprachige Umgebung. Während in manchen mehrsprachigen Elternhäusern die deutsche Sprache im Alltag mündlich und/oder schriftlich präsent ist, wird sie in anderen gar nicht genutzt und von manchen Eltern auch selbst noch nicht ausreichend beherrscht.

Je nach Lernbiografie und individuellen Lernvoraussetzungen, aber auch je nach Ausgangssprache ergeben sich für die Lernenden unterschiedliche Herausforderungen im Zusammenhang mit ihrer Lese- und Rechtschreibentwicklung im Deutschen. Einige Felder, auf denen die jeweiligen Lernprozesse durch gezielte Förderung begleitet werden können und sollten, seien im Folgenden beispielhaft angeführt.

- Das Lautsystem des Deutschen kann vom Lautsystem der jeweiligen Erstsprache einer Schülerin oder eines Schülers mit DaZ erheblich abweichen. Laute (Phoneme), die in der Erstsprache nicht vorkommen, können anfänglich meist noch nicht korrekt von anderen Lauten unterschieden werden (mangelhafte Lautdiskriminierung). So kommen etwa in manchen Sprachen die Umlaute „ü“ und „ö“ nicht vor, in anderen wird im Lautsystem, abweichend vom Deutschen, nicht zwischen lang und kurz gesprochenen Vokalen unterschieden. Die hier beispielhaft genannten Abweichungen der Erstsprachen vom Deutschen können etwa für das Hörverstehen, das korrekte Vorlesen und die richtige Verschriftlichung von Wörtern wie „Hütte“ und „Hüte“, „Höhle“ oder „Hölle“ negative Folgen haben. Liegen durch Mehrsprachigkeit bedingte Schwierigkeiten in der Lautunterscheidung vor, kann auch das Lesen und Schreiben von Wörtern, die im sprachdidaktischen Kontext als lautgetreu und vergleichsweise einfach zu buchstabieren gelten, Probleme bereiten. Gleichzeitig sind die Hürden dort, wo Schreibungen auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache fordernd sind, bei Schüler/inne/n mit DaZ oft noch größer: Konsonantenhäufungen (z. B. „Strumpf“, „du trinkst“) sind als lautliche Eigenart des Deutschen für Sprecher/innen vieler anderer Erstsprachen ungewohnt. Angesichts der phonetisch-phonologischen Unterschiede empfiehlt es sich, bei der Alphabetisierung von Kindern und Jugendlichen mit DaZ systematisch auch mit individualisierten Hörverstehens- und Sprechübungen zu arbeiten.

- Sind die Kinder oder Jugendlichen zu Beginn des DaZ-Erwerbs in der Erstsprache alphabetisiert und haben sie deren Schreibkonventionen verinnerlicht, können die erworbenen Routinen z. B. hinsichtlich der Lese- und Schreibrichtung (u. a. Arabisch, Farsi/Dari, Hebräisch), der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung, der Markierung (oder fehlenden Markierung) von Vokallängen und -kürzen oder besonderer Graphem-Phonem-Verbindungen zur verwechslungsbedingten Fehlerquelle im Lese- und Schreibprozess werden. Ein Beispiel für Eigenheiten in der Graphem-Phonem-Verbindung wäre etwa die Trigraphie beim „sch“ im Deutschen. Hier stehen drei Buchstaben für einen Laut, dem in anderen Sprachen oft mit nur ein oder zwei Buchstaben entsprechen: Im Ungarischen etwa steht für den Laut „sch“ nur ein „s“. Dieser Umstand muss bei einer sprachfördernden Begleitung der Lernenden berücksichtigt werden, darf allerdings nicht vorschnell zur Entscheidung führen, Schulanfänger/inne/n die Alphabetisierung in der Erstsprache vorenthalten zu wollen – im Gegenteil: Mit einer koordinierten Alphabetisierung in der Erstsprache wie im Deutschen ab dem Schuleintritt (KOALA-Konzept von Hans H. Reich et al., 2015) bestehen gute Erfahrungen. Auf diese Weise lernen die Kinder lautliche und rechtschreibspezifische Differenzen der Sprachen von Anfang an kontrastiv zu erkennen und zu reflektieren und bauen zumeist gute mehrsprachige Lese- und Rechtschreibkompetenzen auf. Auch der Besuch des Erstsprachenunterrichts ab der ersten Schulstufe ermöglicht es Schüler/inne/n mit DaZ, bereits frühzeitig erste Reflexionen zu den orthografischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Deutschen und ihrer Erstsprache anzustellen.
- Wenn Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, vorgelesen wurde und/oder sie in einer intensiv schriftgeprägten deutschsprachigen Umwelt aufwachsen, haben sie in etlichen Fällen bereits im Kleinkindalter Kontakt zur lateinischen Schrift, zur Wortgestalt einzelner deutschsprachiger Wörter sowie zu Eigenarten der deutschen Schriftsprache. Kindern, die in einer anderssprachigen Umwelt aufgewachsen sind, sowie im Übrigen auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache, die bislang wenig Schriftkontakte hatten, fehlen solche Erfahrungen. Um allen Kindern – unabhängig von ihren Vorerfahrungen und Erstsprachen – gerecht zu werden, sollte bei Schuleintritt auf die gezielte Vermittlung von Schriftkontakten (z. B. Klassenbibliothek, gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und Vorlesestunden, Beschriftung von Objekten, Audiostifte ...) gesetzt werden.
- Für Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache Deutsch ist, haben grammatische Markierungen wie z. B. Konjugations- und Deklinationendungen sowie Lautveränderungen in der Verb-, Nominal-, Artikel- und Adjektivflexion einen Informationsgehalt, der sich ihnen intuitiv erschließt. Für Schüler/innen, denen das Deutsche noch nicht sehr geläufig ist, sind die entsprechenden grammatischen Informationen anfänglich noch nicht zugänglich. Dies kann das genaue Erlesen und die korrekte Verschriftlichung von Wörtern, die mit solchen Markierungen versehen sind, erheblich

erschweren. Eine gute lehrerseitige Kenntnis der grammatischen Progression im Zweitspracherwerb und die Bestimmung des Sprachstandes helfen dabei zu erkennen, auf welches grammatische Vorwissen der Schüler/innen bereits zurückgegriffen werden kann und wo weitere Meilensteine im Spracherwerb abzuwarten sind.

- Bei Kindern und Jugendlichen, die mit Deutsch erst im Rahmen ihrer Schulzeit in Kontakt kommen, sind viele deutschsprachige Wörter noch nicht fest in ihrem mentalen Lexikon verankert, was das Zusammenlauten, das sinnerfassende Lesen, aber auch die Einprägung der korrekten Schreibung erschweren kann. Die im Deutschen typischerweise oft langen Komposita können am Beginn des Lernprozesses noch nicht aus ihren Einzelbestandteilen hergeleitet werden, da die Wortbausteine, die das Wort bilden, teilweise ebenfalls noch nicht bekannt sind. Systematische, gut geplante Wortschatzarbeit im Rahmen des Deutschunterrichts sowie eines sprachsensiblen Sach-/Fachunterrichts kann hier eine Hilfe sein. Insofern der an alle Schüler/innen adressierte sprachensible Unterricht im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung an sämtlichen Schularten und in allen Unterrichtsgegenständen praktiziert werden sollte, erscheint es empfehlenswert, dass alle Lehrpersonen an einem Schulstandort sich mit diesem Konzept vertraut machen und gemeinsam auf eine entsprechende Wortschatzerweiterung hinwirken. Ein Blick auf die vielfältigen Materialien des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (www.oesz.at) und auf die didaktischen und unterrichtspraktischen Erträge des Hamburger FörMig-Projekts (vgl. etwa Müller-Krätschmar & Böttger, 2014) kann hierfür eine erste Orientierung bieten.

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Herausforderungen, die mehrsprachige Kinder im Prozess des Zweitspracherwerbs bewältigen müssen, stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie erstsprachunabhängige Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten von Übergangsphänomenen im Rahmen des DaZ-Lernprozesses unterschieden werden können.

Grundsätzlich gibt es leider keine „Marker“ und auch keine standardisierten Diagnoseverfahren, anhand derer LRS von Anfang an sicher von einem noch nicht abgeschlossenen DaZ-Erwerbsprozess unterschieden werden kann. Fehler, die im Rahmen von LRS auftreten, und Fehler, die im Zweitspracherwerbsprozess häufig vorkommen, überschneiden sich, wie in der linguistischen Forschung gezeigt wurde, großflächig. Allgemein ist damit zu rechnen, dass Kinder in der Phase des DaZ-Erwerbs, die etliche Jahre dauern kann, zwar mehr, aber keine grundlegend anderen Rechtschreibfehler machen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Kennt man die Erstsprache(n) eines Kindes, so lassen sich manche Fehler im Rahmen einer qualitativen Fehleranalyse aus einer Überlagerung (Interferenz) der erst- und zweitsprachlichen Routinen erklären. Ein erster Schritt, um Interferenzfehler zu erkennen und gegebenenfalls Anschlussfördermaßnahmen zu setzen, ist die Lektüre der Sprachensteckbriefe auf www.schule-mehrsprachig.at. Sofern am Schulstandort verfügbar, sollte auch die zuständige Erstsprachenlehrperson befragt

werden, insbesondere dann, wenn diese das Kind persönlich kennt und eventuell sogar Schriftproben des Kindes in der Erstsprache zur Verfügung hat.

Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, die allgemeine Zweitsprachentwicklung des Kindes und die Entwicklung seiner Lese- und Rechtschreibfertigkeiten über einen längeren Zeitraum parallel zu beobachten und miteinander in Beziehung zu setzen. Für die Beobachtung der allgemeinen Zweitsprachentwicklung empfiehlt sich der wiederholte Einsatz des kostenfrei zugänglichen Sprachstandsbeobachtungsverfahrens USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache; Dirim et al., 2019), das die Rechtschreibentwicklung im Übrigen mit in Betracht zieht. So wäre möglicherweise an LRS zu denken, wenn das Kind in der allgemeinen Zweitsprachentwicklung über einen längeren Zeitraum und zu mehreren Beobachtungszeitpunkten kontinuierlich gute Fortschritte macht, so dass es sich erstsprachlichen Kompetenzen annähert, in seiner Lese- und/oder Rechtschreibleistung aber weitgehend stagniert. Sollte ein Kind in der Zweitsprachentwicklung über längere Zeit insgesamt kaum Fortschritte erzielen, erscheinen in jedem Fall interdisziplinäre Abklärungen zur sensorischen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung ratsam.

1.5 Die Verantwortung der Schule

Schriftspracherwerb erfolgt wesentlich im schulischen Kontext. Kinder starten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Schriftspracherwerb, und die schwierige Aufgabe der Schule und damit der Lehrpersonen besteht darin, ihre Schüler/innen in ihren individuellen Gegebenheiten zu erkennen und auf ihrem Weg in die Schrift zu begleiten und so gut wie möglich zu unterstützen. Während es bei manchen Kindern von Anfang an lediglich darauf ankommt, sie durch anregendes Lesematerial dazu anzuhalten, ihre Lesekompetenzen eigenständig stetig zu erweitern, sind andere Kinder während ihrer gesamten Schullaufbahn darauf angewiesen, dass der Schriftspracherwerb in für sie bewältigbare Lernschritte zerlegt wird und sie beständig dazu motiviert werden, diese Teilschritte in ihrem individuellen Lerntempo zu durchlaufen, auch wenn diese Lernwege nicht der Norm entsprechen. Außerschulische Ressourcen (insbesondere elterliche Unterstützung, Lesepatenschaften, schulpsychologische Beratung, ggf. therapeutische Maßnahmen) können und sollen hilfreich ergänzend zum Einsatz kommen und in der täglichen schulischen Arbeit genutzt werden, sie können diese aber keinesfalls ersetzen. Die gewählten Maßnahmen sollen stets dazu dienen, die Bildungschancen von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu wahren.

Literatur

Becker, T. (2019). Orthographie. In: Jeuk, S., Settinieri, J. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter.

Dirim, I., Döll, M. & Fröhlich, L. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*. Hrsg. vom BMBWF. 2. Auflage. Wien: o.V.
https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=565

Grießhaber, W, Schmörlzer-Eibinger, M., Roll, Heike, Schramm, K. (Hrsg.) (2018). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Reich, H. H. et al. (2015). *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht*. Hrsg. v. d. Bezirksregierung Köln. 2. Aufl. Köln: o.V.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). *Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz*. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam.

Schulte-Körne, G. (2021). *Lese-/Rechtschreibstörung: Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit LRS wirksam unterstützen und fördern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schulte-Körne, G. & Galuschka, K. (2018). *Ratgeber Lese-/Rechtschreibstörung (LRS): Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.

Thalhammer, W. (2007). *Sprachensteckbrief Deutsch als Zweitsprache*. In: <https://www.schule-mehrsprachig.at/wissen/wissen-ueber-sprachen/sprachensteckbriefe>

2 Schulische Förderung

2.1 Teilkompetenzen des Lesens und Rechtschreibens

Das Erlernen der Schriftsprache stellt für Kinder eine große Herausforderung dar, die – anders als die Aneignung der gesprochenen Sprache – einer gezielten Instruktion bedarf. In einer Vorstufe der Leseentwicklung bilden Kinder eine gewisse Sensibilität für die Merkmale der Sprache aus (Vorläuferfertigkeiten wie phonologische Bewusstheit und Buchstabenwissen), die im Rahmen von Programmen zur Schulvorbereitung auch spielerisch angeregt werden kann. Der große Entwicklungsschub erfolgt bei den meisten Kindern aber erst mit Schuleintritt. Von diesem Moment an entwickeln Kinder eine Reihe von Fähigkeiten, die sich in einer gewissen Abfolge herausbilden. Diese Abfolge ist nicht strikt chronologisch, oft werden Kompetenzen parallel verfeinert und mit zunehmenden Erfahrungen mit der Schriftsprache automatisiert.

Die Leseentwicklung

Zu Beginn des Lesenlernens steht das Wortlesen im Vordergrund. Im Zuge des Erstleseunterrichts entwickelt sich bei den meisten Kindern recht rasch eine Einsicht in das „alphabetische Prinzip“ der Zuordnung von Schriftzeichen (Graphemen) zu Sprachlauten. Dies geschieht in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, also dem expliziten Wissen, dass man Sprache in für sich bedeutungslose Lauteinheiten (Silben, Reime, Laute) zerlegen kann. Mit dem Erlernen der Buchstaben praktisch Hand in Hand geht das „Zusammenlauten“ von Buchstaben zu einem Wort. Dieser Vorgang wird als phonologische Rekodierung oder synthetisches Lesen bezeichnet. Gute Leserinnen und Leser können schon am Ende der ersten Klasse selbst sinnlose aussprechbare Buchstabenfolgen (sog. Pseudowörter) fehlerfrei lesen. Eine niedrige Lesegenauigkeit mag darin begründet liegen, dass Kinder die Buchstabe-Lautbeziehungen noch nicht sicher beherrschen, dass der Prozess des Zusammenlautens nicht oder nur teilweise gelingt oder darin, dass Kinder schneller lesen, als es ihre Kompetenzen zulassen. Eine besondere Herausforderung stellen hier oft Konsonantenhäufungen (z. B. Pflaster, Geburtstag) dar, die aus linguistischen Gründen besonders schwierig zusammen zu lauten sind.

Wenn der anfangs mühsame Leseprozess ausreichend geübt wird, können Kinder ihre Leseflüssigkeit steigern, indem sie das Erlesen der Wörter zunehmend automatisieren.

Man nimmt modellhaft an, dass dies über den Eintrag in ein „mentales Lexikon“ geschieht, in dem die Wortschreibungen und ihre Aussprache sowie die Bedeutung „abgespeichert“ sind. Auf dieses Lexikon können fortgeschrittene Leser/innen zunehmend rascher zu-

greifen, ohne langwierig Buchstabe für Buchstabe zusammenlauten zu müssen. Je mehr Wörter auf diese Weise im Lexikon vorhanden sind und je sicherer darauf zugegriffen werden kann, desto flüssiger und fehlerfreier gelingt das Lesen.

Die Entwicklung des Rechtschreibens

Ebenso wie beim Lesen wird auch beim Rechtschreiben der sukzessive Erwerb von verschiedenen Kompetenzen diskutiert. Eine eindeutige zeitliche Abfolge (etwa in dem Sinn, dass sich orthografische Fertigkeiten erst entwickeln, wenn die korrekte Zuordnung von Phonemen und Graphemen beherrscht wird), scheint aber auch hier nicht vorzuliegen.

Bereits frühzeitig erwerben Kinder das zumindest annähernd „lautgetreue“ Schreiben auch von nicht eigens geübten Wörtern (Lauttreue erkennt man daran, dass das geschriebene Wort beim Vorlesen wiedererkannt werden kann, selbst bei orthografisch falscher Schreibweise. Nicht lautgetreue Schreibungen „verstümmeln“ das Wort). Ebenso wie das lautierende Lesen erfordert der Prozess des lautorientierten Schreibens die Kenntnis der Buchstabe-Lautzuordnungen und die Fähigkeit, gesprochene Wörter in ihre Einzellaute zu zerlegen (phonologische Bewusstheit). Beständige Schwierigkeiten bei der Zerlegung von Konsonantenhäufungen sind oft ein früher Hinweis auf eine LRS.

Für das Rechtschreiben sind neben phonologischen Fähigkeiten drei Arten von Wissen von Bedeutung:

1. Wortspezifische Kenntnisse

Diese sind Kenntnisse, die nicht aus allgemeinen Regeln abgeleitet werden und nur das jeweilige Wort betreffen. Wortspezifische Kenntnisse erkennt man daran, dass besonders häufig vorkommende Wörter („Grundwortschatz“) sicherer richtig geschrieben werden. Allerdings ist das wortspezifische Wissen noch längere Zeit unzuverlässig, es hängt im Wesentlichen davon ab, wie vertraut Wortschreibungen sind. Selbst in der sechsten Klassenstufe begehen Kinder hier noch Fehler, und auch bei Erwachsenen bestehen gelegentlich Unsicherheiten.

2. Wissen um orthografische Regeln und Regularitäten (Regelwissen)

Darunter fällt etwa die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen oder das Wissen, dass Doppelkonsonanten ausschließlich nach Kurzvokalen stehen. Der Bereich der Dehnung bzw. Schärfung ist hier nur bedingt zugehörig, in vielen Fällen gibt es keine Regel, die etwa bestimmt, ob der Langvokal /a:/ mit aa wie in Saal, mit ah wie in Wahl oder ohne orthografisches Kennzeichen wie in Wal geschrieben wird. Hier ist wortspezifisches Wissen erforderlich.

3. Kenntnisse über die Schreibung von Wortbausteinen und deren Zusammensetzung (morphologische Ableitungsregeln)

Das Erlernen der korrekten Bildung von Ableitungsformen ist ein Prozess, der erst relativ spät abgeschlossen wird. Im Vergleich zu Wörtern mit anderen orthografischen Konventionen begehen Kinder bei Wörtern, deren Schreibweise nur aus dem Wissen um verwandte Wörter ableitbar ist, z. B. *Häuser* – *Haus*, relativ viele Fehler. Dennoch haben auch junge Kinder am Beginn des Leseunterrichts bei einfachen Ableitungsformen ein gewisses Bewusstsein über Bildungsregeln, und diese Fähigkeit steigert sich mit zunehmender Übung im Rahmen des Rechtschreibunterrichts.

Die Entwicklung des Leseverständnisses und des Textschreibens

Es ist offensichtlich, dass ein Text nur dann Sinn verstehend gelesen werden kann, wenn die einzelnen Wörter erkannt werden, und in der Tat haben viele Kinder mit Verständnisproblemen auch Probleme beim Worterkennen. Ebenso fällt das Schreiben schwer, wenn ein Großteil der Aufmerksamkeit der korrekten Orthografie gewidmet wird. Bei Problemen im sinnerfassenden Lesen und dem Textschreiben ist daher die Abklärung von häufig vorliegenden grundlegenden Problemen von zentraler Bedeutung. Natürlich ist verstehendes Lesen mehr als bloßes Dekodieren, so wie Schreiben mehr ist als bloßes Rechtschreiben. Es gibt Kinder, die über sichere Wortlesefähigkeiten verfügen und dennoch Probleme haben, den Inhalt eines Textes richtig zu verstehen.

Leseverständnis ist von vielen Faktoren abhängig. Die basale Lesefähigkeit und das Verstehen der gesprochenen Sprache sind dabei zwei wichtige Einflussgrößen neben vielen anderen. Lesen bedeutet eine relativ enge „Interaktion“ mit dem Text selbst, aus dessen Eigenart bestimmte Anforderungen erwachsen, z.B. das Wissen um die veränderten Wortbedeutungen in einem speziellen Kontext. Die Liste der spezifischen Anforderungen ist lange, die wichtigsten sind:

- Wortverständnis
- Satzverständnis und syntaktisch-grammatikalische Kompetenz
- Textverständnis, also die Integration der auf den gelesenen Wörtern und Sätzen basierenden Informationen
- Inferenzbildung, also das Ziehen von Schlussfolgerungen, die nicht wörtlich im Text zu finden sind
- Differenzierung zwischen zentralen Inhalten und Detailinhalten
- Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen
- Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse
- Strategisches Lesen und Überwachen des eigenen Verständnisses

Der Einsatz dieser Fertigkeiten setzt voraus, dass die Leser/innen in der Lage sind, ihre kognitiven Ressourcen aufmerksam zu orchestrieren. Dies beinhaltet eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text. Wichtig ist, dass die entsprechenden Strategien lehr- und lernbar sind und im Unterricht behandelt und geübt werden müssen.

Ganz ähnlich wie das sinnverstehende Lesen muss das Textschreiben als ein aktiver, strategisch planvoller (Problemlösungs-)Prozess verstanden werden, der im Groben aus Planungs-, Ausführungs- und Überarbeitungsaktivitäten besteht, wobei vor allem bei Erzähltexten immer wieder „Schleifen“ eingebaut sind und die einzelnen Elemente des Schreibens nicht immer klar abgegrenzt sind. Die grundlegenden Kompetenzen sind sehr ähnlich jenen beim Leseverständnis. Hinzu kommen die Textplanung und die Überwachung des Schreibvorgangs sowie die Textüberarbeitung nach dem Schreiben der ersten Version. Die Aneignung der entsprechenden Kompetenzen, die für das Schreiben nötig sind, dauert recht lange und ist häufig mit Ende der Pflichtschulzeit noch nicht abgeschlossen.

Literatur

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020).
Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung (6. Aufl.).
München: Reinhardt Verlag.

Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.

2.2 Die Bedeutung der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache für den Lese- und Rechtschreiberwerb

Es gibt Sprachen, in denen die Schreibung eines Wortes die Aussprache eins-zu-eins abbildet. Dazu gehören einige Schriftsprachen, deren Rechtschreibung vor nicht so langer Zeit ausgearbeitet wurde, wie zum Beispiel die türkische oder die BKS-Sprachen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch). Diese Schriftsprachen sind lautgetreu aufgebaut und damit relativ einfach zu erlernen. Ganz anders verhält es sich mit der deutschen Schriftsprache:

„Die deutsche Rechtschreibung allerdings ist mehr morphemisch als phonemisch organisiert, also mehr am Wortbau als an der Aussprache orientiert. [...] Die Orthografie des Deutschen hat über die Jahrhunderte einiges an verkomplizierendem Ballast angesammelt. Sie hat also einen starken historischen Anteil, der manchmal eher die Aussprache von vor vier Jahrhunderten wiedergibt als die heutige.“ (Bock, 2012, S. 36).

In einem ersten Schritt sollen Kinder verstehen, dass Buchstaben die Laute der gesprochenen Wörter abbilden. Sie sollen genau hinhören und Sprechwörter lauttreu verschriftlichen. Während unsere erwachsene Lautwahrnehmung bereits durch langjährige Erfahrungen mit den Schreibungen von Wörtern überformt ist, ist dies bei Schreibanfängern nicht der Fall. Ihre Schreibungen stellen daher manchmal sehr genaue Abbildungen der Aussprache dar, z. B. *fagesn* für vergessen oder *rohnd* für rot. In einem nächsten Schritt muss das Kind nun lernen, dass das Prinzip „Schreibe, was du hörst“ zumeist nicht ausreicht. Vielmehr muss es lernen, dass es für jedes Wort genau eine richtige Schreibung gibt. Diese basiert oft (aber auch nicht immer) auf den Regeln der Rechtschreibung.

Beispiele des Unterschiedes zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

- Ein wesentlicher Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht darin, dass die **Betonung beim Schreiben** nicht abgebildet wird, die Aussprache aber wesentlich beeinflusst. Jedes Wort hat eine betonte Silbe, deren Vokal (a, e, i, o, u) voll ausgesprochen wird, alle anderen Silben enthalten den Vokal in abgeschwächter Form.

Die meisten Vorsilben, sowie alle Nachsilben und Endungen sind unbetont und werden in der Aussprache abgeschwächt. Diese Abschwächung der Vokale führt meist zu einem Murmellaut, dem sogenannten Schwa-Laut, oft aber auch zum vollständigen Schwund des Selbstlautes. Das Wort laufen wird zumeist als *laufn*, oder *laufm* gesprochen und gehen als *gen* (mit langgesprochenem e-Vokal). Das bedeutet, dass das innere Vorsprechen des zu schreibenden Wortes dem rechtschreibschwachen Kind für die richtige Schreibweise nur sehr bedingt hilft (Götzinger-Hiebner 2011). Um sich

das Wort so vorzusprechen, wie man es schreibt, muss es über die Rechtschreibung erst einmal Bescheid wissen. Zur vertiefenden Auseinandersetzung empfiehlt sich „Integrative Deutschdidaktik“ (Bredel & Pieper, 2015,).

- **Die Schreibung -er**, vor allem (aber nicht nur) in Endungen, wird nicht als E und R gesprochen, sondern mit einem sogenannten A-Schwa, der eine große Ähnlichkeit mit einem richtigen A hat. Die Schreibung *Bruda* ist also lautlich richtig, wenn auch orthografisch falsch. Die sinnvolle Hilfestellung kann in diesem Fall nur der Hinweis sein, dass etwas am Wortende, das wie ein A klingt, fast immer als *-er* zu schreiben ist. Ein Hinweis auf genaues Hinhören reicht also nicht aus, weil genau der Laut, der zu hören ist, nicht geschrieben werden darf.
- Wenn es um das **Erlernen des Lesens** geht, sind die Lautnuancen des Deutschen besonders bei den Vokalen bedeutsam. Vokale sind im Wort dadurch gekennzeichnet, dass sie entweder kurz oder lang ausgesprochen werden. Geschrieben sehen sie – zumindest für Leseanfänger/innen, die die Dehnungszeichen noch nicht deuten können – gleich aus. Nun werden die Vokale beim Schriftspracherwerb in der Regel als Einzellaute vermittelt. Diese Laute, die auch „Normallaute“ genannt werden, sind lang. Aus diesem Grund werden sie von Leseanfänger/inne/n überdehnt, und aus Apfel wird „Aaaapfeel“.
Der von ihnen gelesene Text ergibt somit keinen Sinn, und das Verständnis des Inhaltes ist für sie stark eingeschränkt. Eine zusätzliche Komplikation besteht darin, dass auch Laute, die in korrekter Sprache abgeschwächt oder gar nicht ausgesprochen werden, bei Verwendung der Normallaute gedehnt werden. So liest das Kind etwa *voor-haa-been* (vorhaben). Das erschwert das Verständnis, weil kein deutsches Wort so klingt. Kinder mit guten phonologischen Voraussetzungen kommen entweder selbst dahinter, mit welchem Wort das zunächst sinnfreie Klanggebilde eine Ähnlichkeit hat. Haben sie keine Leseprobleme, so merken sie sich bald, dass sie bei selbst erlesenen Wörtern, die unbekannt klingen, die Vokallänge verändern können, um das richtige Wort zu erkennen.
- Genauso verhält es sich mit der Schreibung der „weichen“ oder „harten“ **Konsonanten**. In der gesprochenen Sprache wird der Mitlaut am Silbenanfang ähnlich ausgesprochen (z. B. „Docht“ – „Tochter“). Am Silbenendrand wird eher verhärtet (z. B. „Hund“ gesprochen als Hunt). Die korrekte Schreibweise lässt sich also auch hier nicht über das Vorsprechen erschließen.
- Kompliziert verhält es sich auch mit der Schreibung des „langen i“. Es kann als *i* (wir, dir, mir, Tiger), *ie* (die, sie, nie), *ih* (ihn, ihm, ihr), *ieh* (sieht, geschieht, ziehen) geschrieben werden. Gerade bei den sehr häufigen Wörtern *wir*, *dir*, *mir* müssen die Kinder lernen, die offensichtliche Tatsache, dass es sich um einen langen i-Laut handelt, zu unterdrücken, weil sie für die Schreibung nicht relevant ist.

Die oben beschriebenen Strukturen stellen für alle Schülerinnen und Schüler beim Schriftspracherwerb Herausforderungen dar, im Besonderen für Schüler/innen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Daher ist es wichtig, die Strukturen der deutschen Orthografie transparent zu machen.

Früher wurde bei Schüler/inne/n mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten oft die Diagnose „auditive oder akustische Lautdifferenzierungsschwäche“ gestellt, wenn sich in den Rechtschreibtests und anderen Schriftproben viele Rechtschreibfehler zeigten. Man ging davon aus, dass die falschen Schreibungen darauf beruhten, dass die Kinder die Laute nicht richtig hörten. Bei genauerer Untersuchung ließ sich aber oft feststellen, dass tatsächlich kein Lautdifferenzierungsproblem vorlag. Die rechtschreibschwachen Kinder schrieben aus linguistischer Sicht lauttreu, also – wie bereits erwähnt – genauso, wie sich die Wörter anhören, aber nicht regeltreu, weil sie die Regelmäßigkeit der deutschen Rechtschreibung nicht erfassten. Als Konsequenz dieser Fehldiagnose mussten viele Kinder mit Rechtschreibschwächen ein auditives Differenzierungstraining durchführen, das keine Erfolge in Richtung Rechtschreibverbesserung zeigte (Ise, Engel & Schulte-Körne, 2012; Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993).

Zu den wichtigsten Empfehlungen für die Praxis gehört somit, dass von alleinigen Funktions- und Wahrnehmungstrainings abgesehen werden und die Förderung der Lese- und Rechtschreibleistung symptomspezifisch erfolgen soll. Ausgehend von der individuellen Lese- und/oder Rechtschreibproblematik des Kindes möge also stets direkt an und mit der Schrift geübt werden (Ise et al., 2012). Einen ausführlichen Überblick über verschiedene Fördermaterialien, die in der Lese-/Rechtschreibförderung zum Einsatz kommen und deren Wirksamkeit wissenschaftlich nachgewiesen wurde, findet man im Bericht zur evidenzbasierten LRS-Förderung des BMBWF (vgl. dazu auch Kap. 2.3).

Literatur

Bock, A. (2012). Vom Laut zur Schrift und umgekehrt – ein Blick über den Tellerrand. In A.-M. Adaktylos & M. Götzinger-Hiebner (Hrsg.), *Rechtschreibprobleme – Problem Rechtschreibung* (S. 33–43). Innsbruck: Studienverlag.

Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21 (2), 122–36.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Hans Huber.

2.3 Allgemeine Empfehlungen für die LRS-Förderung

Wirkungsvolle und zielgerichtete Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten braucht zum einen förderliche schulische wie außerschulische Rahmenbedingungen, und zum anderen sollten Förderkomponenten eingesetzt werden, deren Wirksamkeit durch wissenschaftliche Studien belegt ist.

Um die Entwicklung der Lese- und Schreibleistung zu unterstützen, sind neben wirkungsvollen Methoden außerdem geduldige und in der Schriftsprache kompetente Erwachsene sowie eine stete Kommunikation zwischen allen am Lernweg der Schülerinnen und Schüler beteiligten Personen nötig. Beständige Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten funktioniert am besten, wenn es ein **Netzwerk** gibt, bestehend aus dem/der betroffenen **Schüler/in**, dem/der **Pädagogen/in**, dem/der **Therapeut/in**, den **Eltern** und falls das Kind eine Nachmittagsbetreuung oder einen Hort besucht, dessen **Pädagogen/in**.

Rahmenbedingungen der Förderung

- a. **Effektive Förderung setzt frühzeitig an:** Sobald Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb bei einem Screeningverfahren (siehe Kapitel 3, Diagnostik) deutlich werden oder die am Lernen beteiligten Personen Schwierigkeiten beobachten, ist gezielte Förderung indiziert.
- b. **Förderung beginnt mit Austausch:** Um das Maß an Förderung in Einklang mit den Alltagsanforderungen (schulisch wie außerschulisch) zu bringen, bedarf es eines Austausches zwischen Familie und Pädagog/inn/en. Der Wunsch nach „einfach mehr an Übungen“ ist in Anbetracht des regulären Pensums von Schüler/inne/n oft nicht realistisch. Das führt zu zielorientierten Fragen:
 - Welche Förderung kann im Unterricht stattfinden?
 - Können Eltern sinnvoll unterstützen?
 - Wie kann die Lehrperson den häuslichen Förderweg begleiten und die im Training erbrachten Leistungen in die Leistungsbenotung mit einbeziehen?
 - Welche zeitlichen und schulischen Ressourcen stehen zur Verfügung?
- c. **Förderung braucht einen langen Atem:** Wenn typische Muster und Strukturen unserer Schriftsprache durch den Unterricht alleine nicht ausreichend erfasst werden, braucht es meist einen kleinschrittigen, individuell gut dokumentierten und längerfristigen Förderweg. Die Dauer der Förderung hängt vom Schweregrad der Beeinträchtigung, sowie Qualität und Verfügbarkeit von familiärer, schulischer und außerschulischer Hilfe ab. Auch häufig vorliegende komorbide Beeinträchtigungen (z. B. der Aufmerksamkeit) sind zu berücksichtigen. Das Erreichen besserer Noten ist bei LRS vor allem bei hartnäckig andauernden Fällen nicht das oberste Ziel. Zentral ist, dass das Kind die Motivation zum Lesen und Schreiben und zur Verbesserung seiner Leistungen wiedererlangt (oder behält) und „dranbleibt“.

- d. **Die Frage der Gruppengröße:** Effektive Förderung kann einzeln, in kleinen Gruppen oder auch in der Klasse durchgeführt werden. Je kleiner die Gruppe, desto besser gelingt die Binnendifferenzierung. Auch die zeitliche Organisation ist wichtig: Eine Förderstunde in der 5. oder 6. Schulstunde ist oftmals aufgrund von Ermüdung nicht angeraten. Es sollte überlegt werden, ob Kinder in kleinen Gruppen zur differenzierten Förderung während des Unterrichts aus den Klassen geholt werden können, um von einem/einer Pädagogen/in gefördert zu werden.
- e. **Belohnung:** Förderbemühungen sind anstrengend und daher zu honorieren. Schulintern sind zusätzliche Förderbemühungen etwa weitere Grundlage für die Benotung. Außerschulische Förderungen können ebenfalls schulintern gewertet werden. Die stärkste Belohnung ist sichtbarer Fortschritt – für alle Beteiligten. Dokumentation der Übungszeiten und Leistungsmonitoring im Sinne stetiger Verlaufsdagnostik können helfen, auch kleine Fortschritte sichtbar zu machen.

Die Rolle der Lehrkräfte und Eltern

Effektive und kontinuierliche Förderung braucht Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. Folgende Punkte sind zu beachten:

- Dokumentation und Austausch über den Stand der Förderung
- Kontrollieren und Honorieren außerschulischer Übungen durch die Lehrkraft, um das notwendige regelmäßige Übungspensum in „doppelter Buchführung“ zu gewährleisten und Fragen des Kindes zu klären.
- Absprache über die Notwendigkeit und den Umfang außerschulischer Förderung: Aufgrund einer Vielzahl an (auch unwirksamen) Fördermethoden ist eine gemeinsame Klärung etwaiger außerschulischer Maßnahmen mit der Klassenlehrkraft notwendig. Bei Fragen stehen schulische wie außerschulische Expert/inn/en bereit.
- Vermeidung von Leistungs- und Notendruck durch Ausschöpfen der Maßnahmen (Rundschreiben Nr. 24/2021, „Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext“)

Evidenzbasierte Fördermaßnahmen

Der Frage der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen kommt eine hohe Bedeutung zu, schließlich wird von allen Beteiligten viel Zeit und Energie investiert. Daher kann zurecht erwartet werden, dass messbare Leistungsverbesserungen erzielt werden können. Wissenschaftliche Evidenz für die Wirksamkeit eines Trainings liegt vor, wenn bei standardisierten Tests, die vor und nach der Trainingsphase durchgeführt werden, die Trainingsgruppe eine größere Leistungsveränderung zeigt als eine Kontrollgruppe. „Gold Standard“ in der Interventionsforschung sind so genannte »randomized control trials«. Das sind Studien, in denen die Zuweisung zu Trainings- und Kontrollgruppe zufällig erfolgt. So wird gewährleistet, dass ein Programm einen positiven Fördereffekt, unabhängig von den Durchführungsbedingungen und den durchführenden Personen besitzt.

In der Förderung sollte grundsätzlich evidenzbasierten Programmen und Förderkomponenten, deren Effizienz in unabhängigen, wissenschaftlich kontrollierten Evaluationsstudien belegt werden konnte, der Vorzug gegeben werden. Zwei ausführlich formulierte Zusammenfassungen bieten eine gute Orientierung, welche Inhalte bei LRS enthalten sein sollen und welche nicht:

1. Evidenz- und konsensbasierte Empfehlungen für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörungen (S3-Leitlinie), geführt von der deutschen Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. (AWMF)

In einem Konsenspapier diverser deutscher Fachgesellschaften, die sich mit Symptomatik, Diagnostik und Förderung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten befassen, werden aus der Sichtung der empirischen Evidenz eine Reihe von Empfehlungen abgeleitet. Ausführliche Informationen dazu finden sich online unter <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/028-044.html>. Die Richtlinien werden alle fünf Jahre überarbeitet und aktualisiert.

Zentral wird bezüglich der Förderung herausgestrichen, dass ausschließlich symptom-spezifische Trainings, also Fördermaßnahmen, die mit dem Lese-/Rechtschreibprozess direkt in Verbindung stehen, wissenschaftliche Wirksamkeitsnachweise haben. Die in Österreich weit verbreiteten „Teilleistungstrainings“, welche nicht direkt am Lesen und Schreiben ansetzen, werden hier dezidiert als „nicht wissenschaftlich belegt“ beurteilt.

Keine empirische Unterstützung und damit auch keine Empfehlung gibt es für folgende Ansätze:

- Phonologietraining (ohne Buchstabenbezug) als alleinige Förderkomponente
- Interventionen zur auditiven, visuellen oder audiovisuellen Wahrnehmung und Verarbeitung (entsprechend dem Konzept der „Teilleistungsförderung“ oder „Funktionsübungen“). Diese Übungen sind auch dann nicht sinnvoll, wenn sie in eine symptomorientierte Förderung eingebaut werden
- Aufmerksamkeitstraining als Teil einer LRS-Förderung
- Irlen-Linsen oder vergleichbare Farbfolien
- Prismenbrillen oder monokulare Okklusion
- Alternativmedizinische Methoden (Homöopathie, Akupressur, Osteopathie, Kinesio-logie), Nahrungsergänzungsmittel
- Motorische Übungen zur Beseitigung eines persistierenden asymmetrisch tonischen Nackenreflexes (ATNR)

2. Evidenzbasierte LRS-Förderung

Für eine Vielzahl von symptomorientierten Förderansätzen und Förderkomponenten liegt empirische Evidenz vor, dass sie geeignet sind, die Lese- bzw. Rechtschreibleistungen zu verbessern. Diese Evidenz wurde in der vom Bildungsressort herausgegebenen Broschüre „Evidenzbasierte LRS-Förderung“ (Huemer et al., 2019) von einer Gruppe

von Expert/inn/en aus Forschung und Praxis gesichtet und für Pädagog/inn/en und Therapeut/inn/en übersichtlich aufbereitet. Die gesamte Broschüre findet sich online unter https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190731_Broschu__re_Evidenzbasierte_LRS-Fo_rderung_A4-BF.pdf

Neben einem differenzierten Einblick in die Evaluationsforschung enthält die Broschüre insbesondere detaillierte Darstellungen evidenzbasierter Förderprogramme (auch Software) und Förderkomponenten. Allgemein gilt, dass ein Förderprogramm auf den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse des jeweiligen Kindes zugeschnitten werden muss. Dies erfordert eine detaillierte Feststellung der individuellen Rahmenbedingungen im Rahmen einer umfassenden Förderdiagnostik. Kurz zusammengefasst können je nach Entwicklungsprofil und Auffälligkeiten in den schriftsprachlichen Leistungen folgende Förderkomponenten als evidenzbasiert empfohlen werden:

Leseförderung

- Grundfertigkeiten des Lesens (phonologische Bewusstheit, Buchstabe-Lautzuordnungen, Lesegenauigkeit): Diese Ebene der Leseförderung bezieht sich auf die Genauigkeit und Automatisierung der Erkennung von Buchstaben, Silben und lautgetreuem Wortmaterial. Phonologische Aufgaben sind hier sinnvoll, wenn sie zur Festigung der Buchstaben-Laut-Zuordnungen und dem lautierenden Lesen eingesetzt werden.
- Leseflüssigkeit: Flüssiges Lesen meint die Balance zwischen schnellem und genauem Lesen, sie ist eine wesentliche Voraussetzung für sinnentnehmendes (Text)Lesen. Zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sind vor allem Übungen zum wiederholten Lesen von häufigen Wörtern und Wortteilen (Silben, Morpheme) sinnvoll, die dem Kind die Möglichkeit geben, einen Gedächtnisspeicher für diese Segmente aufzubauen. Auch das wiederholte Lesen von Sätzen und Texten sowie allgemeine Leseübungen mit gleichaltrigen oder erwachsenen Lesetutor/inn/en und Lesepartner/inn/en können sinnvoll sein, wenn sie von Fachleuten kompetent begleitet werden.

Rechtschreibförderung

- Lautorientiertes Schreiben (Übersetzen einer Lautabfolge in lautlich passende Buchstabenfolgen): Wie bei der Leseförderung sind phonologische Aufgaben zur lautlichen Durchgliederung von Wörtern (besonders Konsonantenhäufungen) einzusetzen, wenn sie dem Aufbau von Laut-Buchstaben-Assoziationen dienen. Die Zerlegung in Silben kann bei der lautlichen Durchgliederung längerer Wörter und bei Konsonantenhäufungen an Silbengrenzen behilflich sein.
- Orthografisches Schreiben: für den Aufbau von Rechtschreibwissen ist die Vermittlung von Strategiewissen nötig, wie zum Beispiel das Wissen um Schreibungen von Kurz- und Langvokal. Auch das Üben an einem Grundwortschatz im sicheren Verwenden morphematischer Strukturen sind angezeigt.

3 Diagnostik

3.1 Grundlegende Informationen zur Diagnostik

Die Begriffe Störung und Schwäche

Ob von „Störung“ oder „Schwäche“ beim Erwerb des Lesens und Schreibens gesprochen wird, liegt weniger an inhaltlichen, sondern vielmehr an lokalen oder juristischen Gegebenheiten.

In aktuellen, länderübergreifenden Diagnosemanualen, in denen genaue Beschreibungen, Abgrenzung und Kategorisierung von Lernstörungen zu lesen sind, findet sich der Begriff „Störung“. Die Diagnose „Lese-/Rechtschreibstörung“ wird nur nach einem differenzierten Diagnoseprozess von Vertreterinnen und Vertretern der Berufsgruppen der klinischen Psychologie und der Medizin ausgesprochen und bezeichnet objektiv feststellbare, schwerwiegende und dauerhafte Beeinträchtigungen des Lernens bzw. der (schulischen) Entwicklung.

In der Pädagogik wird das Wort „Schwäche“ meist als Gegenüberstellung zu „Stärke“ verwendet. Hintergrund ist der Gedanke, dass jede Schülerin/jeder Schüler sowohl über Stärken als auch Schwächen verfügt, was einer Stigmatisierung entgegenwirken soll. Eine Ursachenbeschreibung für die Schwäche oder eine Abgrenzung gegenüber anderen Ursachen fehlt hier meist. Ein weiterer Punkt bei der Definition von Schwäche ist, dass objektive Kriterien dafür fehlen. So können die Schwächen von verschiedenen Lehrpersonen, den Eltern oder den Betroffenen unterschiedlich wahrgenommen werden.

Fazit: Der Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten dient als Überbegriff für Erwerbsprobleme im Lesen und Schreiben. Von Lese-/Rechtschreibstörung wird gesprochen, wenn ein Kind mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten eine Diagnose aus den Fachdisziplinen Klinische Psychologie und/oder (Fach)Medizin erhalten hat. Dagegen wird Lese-/Rechtschreibschwäche von Pädagoginnen und Pädagogen festgestellt, wenn die Leistungen im Vergleich zu anderen Kindern der Klasse geringer sind und damit Unterstützungsbedarf besteht.

Der Begriff Diagnostik beschreibt das genaue Erkennen und Analysieren von Situationen. Im schulischen Kontext werden zwei relevante Situationen unterschieden: einerseits der Diagnoseprozess als pädagogische Förderdiagnostik und andererseits klinisch-psychologische/medizinische Diagnostik.

1. Pädagogische Förderdiagnostik

Das Ziel pädagogischer Förderdiagnostik ist das Erkennen von Stärken und Schwächen für Förderableitungen. Sie erfolgt durch die Pädagog/inn/en im eigenen Ermessen. Eingesetzte Instrumente sind (freie oder standardisierte) Beobachtung, Arbeitsproben der Kinder, qualitative und quantitative pädagogische Screenings oder Tests.

2. Klinisch-Psychologische Diagnostik

Die kompetente Anwendung klinisch-psychologischer Methoden setzt eine mehrjährige Ausbildung voraus, daher ist sie diesem Berufsstand vorbehalten (Rundschreiben Nr. 24/2021). Häufige Fragestellungen sind zum Beispiel „Liegt eine Lese-/Rechtschreibstörung oder eine andere Entwicklungsstörung vor? Liegen zusätzlich zu einer LRS weitere Entwicklungsstörungen vor? Gibt es erkennbare Einschränkungen des Entwicklungspotentials?“. Ein Diagnoseprozess, der in eine Diagnose mündet, die in einem Befund oder Gutachten dargestellt wird, kann durch Lehrkräfte angeraten werden, der Auftrag ergeht jedoch meistens vonseiten der Erziehungsberechtigten. Gründe für diesen Prozess können sein:

- Unsicherheit der Lehrperson hinsichtlich möglicher Ursachen, Komorbiditäten oder dem Schweregrad
- Unterschiedliche Sichtweisen von Lehrkräften und Eltern zum Thema
- Keine wesentliche Verbesserung trotz intensiver Förderung

Der Ablauf eines klinisch-psychologischen Diagnoseprozesses ist festgelegt und beinhaltet folgende Punkte:

- Die Fragestellung wird in eine prüfbare Hypothese übersetzt.
- Die familiäre und schulische Vorgeschichte (Anamnese) wird mit den Eltern erhoben.
- Relevante Vorbefunde und Interventionsberichte werden eingeholt.
- Bezüglich etwaiger körperlicher Einflüsse auf die Fragestellung (motorische Probleme, unkorrigierte Hör- und Sehdefizite u. a.) wird an die Medizin verwiesen.
- Der kognitive Entwicklungsstand wird mit validierten und normierten Verfahren erhoben (Intelligenz, Aufmerksamkeit...).
- Schulische Leistungen werden ebenfalls anhand validierter und normierter Verfahren erhoben, die eine differenzierte Einschätzung des Entwicklungsstandes erlauben.
- Außenurteile zu Symptomatik und möglichen Komorbiditäten werden mittels Gespräch oder Fragebögen von der Familie und den Lehrkräften erfragt.
- Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Frage (gegebenenfalls Stellen einer Diagnose) in einem Gutachten, das die eingesetzten Verfahren sowie standardisierte Testwerte (z. B. Prozentränge, Lesequotient, T-Werte) nachvollziehbar darstellt.
- Interventionsempfehlungen

3.2 Frühzeitiges Erkennen von LRS im Grundschulbereich

Vorbemerkung

Die nachfolgenden Richtlinien sollen Klassenlehrer/innen dabei unterstützen, individuell für ihre Schüler/innen kurze Leseaufgaben zusammenzustellen, anhand derer Kinder mit auffälligen Schwierigkeiten beim Leseerwerb möglichst früh identifiziert werden können, sodass rechtzeitig unterstützende Maßnahmen eingeleitet werden können. Die hier dargestellten einfachen Leseaufgaben können eingesetzt werden, sobald acht bis zehn Buchstabe-Lautzuordnungen unterrichtet wurden und das Lautieren im Unterricht geübt wurde. Für eine Reihe von Lesefibeln liegen auch bereits derartige Leseaufgaben vor, die auf den Leselehrgang abgestimmt sind (z. B. Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008). Sobald alle Buchstabe-Lautzuordnungen eingeführt wurden, können standardisierte Verfahren eingesetzt werden, um den Stand der Leseentwicklung der Klasse und einzelner Kinder festzustellen.

Für Kinder, die mit diesen einfachen Leseaufgaben auffällige Schwierigkeiten haben, sollte unverzüglich eine Leseförderung einsetzen, die es ihnen ermöglicht, die ersten Schritte des Schriftspracherwerbs zu machen. Vom schlichten Zuwarten, ob diese Kinder den frühen Rückstand von selbst wieder aufholen, wird dringend abgeraten – die Forschung zeigt hier eindeutig, dass dieses „von selbst aufholen“ in den meisten Fällen nicht gelingt!

Die Leseförderung kann in einem ersten Schritt im Rahmen des täglichen Unterrichts und im Rahmen der schulischen Förderstunden durch den/die Klassenlehrer/in erfolgen. Zeigt sich im Lauf der nächsten Wochen, dass diese Fördermaßnahmen nicht den gewünschten Erfolg bringen, so sollte eine weitere Abklärung (z. B. durch den/die zuständige/n Förderlehrer/in) in die Wege geleitet werden.

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

Im Lauf des ersten Schuljahres sollen zwei Lesetechniken zumindest grundgelegt werden:

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

Wie kann ich selbst für meine Klasse geeignete Leseaufgaben erstellen?

Bekannte Wörter

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

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

Unbekannte Pseudowörter

Wie gut Kinder das lautierende Lesen beherrschen, erhebt man am effizientesten anhand von sogenannten Pseudowörtern, das sind erfundene, aber aussprechbare Buchstabenabfolgen. Konstruieren Sie aus jenen Buchstaben, die bereits unterrichtet wurden, zwölf Pseudowörter nach folgenden Kriterien:

K = Konsonant V = Vokal

2 Pseudowörter KV oder VK (z. B. mu, os)

2 Pseudowörter KVK (z. B. nuk, Mes)

2 Pseudowörter KVKV (z. B. Samo, Lona, Feki)

2 Pseudowörter KVKV (z. B. Klesa, brems, Troge)

2 Pseudowörter KVKKV (z. B. melto, kanda, Roms)

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

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

Schreiben Sie diese zwölf Pseudowörter in genau dieser Reihenfolge (ansteigender Schwierigkeitsgrad) in der Schrift, die Ihren Schüler/inne/n am besten vertraut ist, in normaler Leserichtung, aufgeteilt auf zwei bis drei Zeilen, auf ein Blatt.

Buchstabentafel

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

Protokoll

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

Durchführung

Die Leseaufgaben sollten mit jedem Kind einzeln durchgeführt werden. Dazu wäre eine möglichst ruhige Umgebung (ev. die Leseecke in der Klasse oder ein Arbeitstisch, der vor der Klassentür platziert wird) ideal. Die anderen Schüler/innen sollten nicht zuhören können (schließlich sollen sie die Wörter und Pseudowörter später selbst lesen). Bereiten Sie eine Stoppuhr, einen Bleistift und nach Möglichkeit ein Aufnahmegerät vor. Es empfiehlt sich, die Lesungen der Kinder aufzunehmen, dann kann man sie im Anschluss noch einmal anhören oder vielleicht auch Kolleg/inn/en vorspielen, wenn es Unsicherheiten bei der Fehleranalyse und Interpretation gibt.

Bitte Sie das Kind, die bekannten Wörter so genau und so flüssig wie möglich vorzulesen. Notieren Sie alle Lesefehler und die Lesezeit.

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

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

Wenn offenkundig ist, dass ein Kind noch nicht alle bisher unterrichteten Buchstabe-Lautbeziehungen beherrscht, dann bitten Sie es, die Buchstaben auf der Buchstabentafel zu benennen. Notieren Sie alle Falschantworten. Zeitdauer: 3–5 min pro Kind, bei schwachen Leser/inne/n bis zu 15 min.

Auswertung

Bei den „bekannten Wörtern“ zählt jedes falsch gelesene Wort als Fehler. Wenn ein Kind also keines der Wörter korrekt lesen könnte, hätte es zwölf Fehler. Gleiches gilt für die „unbekannten Pseudowörter“, allerdings sollten Sie hier bei bestimmten Lauten eher tolerant vorgehen. In unserem Dialekt werden „harte“ Konsonanten (p, t, k) oft wie „weiche“ (b, d, g) ausgesprochen (der „Turm“ wird auch bei schöner Aussprache schnell zum „Durm“). Demgemäß ist bei den Pseudowörtern das Verwechseln von „harten“ und „weichen“ Lauten nicht als Fehler zu werten. Auch ob die Selbstlaute lang oder kurz ausgesprochen werden, ist für die Korrektheit der Lesung nicht von Bedeutung. Die wesentliche Frage ist, ob und wie gut das Kind in der Lage ist, die einzelnen Laute eines Pseudowortes korrekt zu identifizieren und zusammen zu lautieren. Wenn also nur die Buchstaben hintereinander benannt werden, so zählt das als Fehler. Die Lesezeiten sollten

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

Interpretation

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

1. Das Kind kann die Buchstaben nicht korrekt benennen

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

Förderhinweis: Lautschulung, Einführung von Lautgebärden für die Buchstabe-Laut-Zuordnungen, die Schwierigkeiten bereiten. Geeignete Materialien finden sich in der Broschüre *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (Huemer et al., 2019) im Abschnitt „Förderkomponenten, die auf eine Verbesserung der Grundfertigkeiten des Lesens abzielen“.

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

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

Förderhinweis: Das lautierende Lesen sollte an einfachem Lesematerial noch einmal ganz von vorne eingeführt werden. Geeignete Materialien finden sich in der BMBWF-Broschüre *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (Huemer et al., 2019) im Abschnitt „Förderkomponenten, die auf eine Verbesserung der Grundfertigkeiten des Lesens abzielen“.

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

Gerade in den frühen Phasen des Leseerwerbs gibt es sehr große Unterschiede im Lesetempo. Bei manchen Kindern ist aber, wenn man sie genau beobachtet, offensichtlich, dass ihnen das Lesen noch extrem große Mühe bereitet. Was als auffällig hohe Lesezeit zu werten ist, ist wahrscheinlich von Klasse zu Klasse recht unterschiedlich.

Eine genauere Abklärung sollte auf alle Fälle erfolgen, wenn die Lesezeit bei einer der beiden Leseaufgaben (zwölf bekannte Wörter und zwölf unbekannte Pseudowörter) über 90 Sekunden liegt. Schwierig ist die Interpretation, wenn die Lesezeit nur leicht oder gar nicht erhöht ist, aber die Wörter bzw. Pseudowörter ungenau gelesen werden. Manche Kinder kompensieren so ihre niedrige Lesegeschwindigkeit. Unterlaufen einem Kind mehr als fünf Fehler (Lesungen, die offenbar lautiert wurden, aber von der korrekten Aussprache abweichen), dann bitten Sie das Kind, die Wörter bzw. Pseudowörter noch einmal vorzulesen mit der expliziten Instruktion, möglichst ohne Fehler zu lesen. Bleibt die Fehleranzahl hoch bzw. zeigt sich nun eine auffällig hohe Lesezeit, so sollten unterstützende Fördermaßnahmen in die Wege geleitet werden.

Förderhinweis: Manchmal reicht es schon aus, wenn die Intensität der Leseübung erhöht wird, wenn also das Kind angehalten wird, fünf bis zehn Minuten pro Tag laut vorzulesen (natürlich nicht vor der ganzen Klasse, sondern in einer ruhigen und entspannten Situation alleine mit Lehrerin/Lehrer, Mutter oder Vater oder vielleicht einem älteren Kind). Bei manchen Kindern werden allerdings bereits spezifische Fördermaßnahmen angezeigt sein. Geeignete Materialien finden sich in der BMBWF-Broschüre *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (Huemer et al., 2019) im Abschnitt „Förderkomponenten, die auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit abzielen“.

Schreiben

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

Wie gut das lautorientierte Schreiben beherrscht wird, kann man ebenfalls gut anhand der „unbekannten Pseudowörter“ erheben, indem Sie Ihren Schüler/inne/n die „Zauberwörter“ diktieren.

Erklären Sie Ihren Schüler/inne/n am besten zuerst, dass Sie etwas ausprobieren möchten, das die Kinder bisher möglicherweise noch nicht gemacht haben (nämlich freies Schreiben nach Diktat). Sie sollten genau zuhören und dann versuchen, die „Zauberwörter“ so zu schreiben, wie sie sie hören.

Geben Sie während der eigentlichen Durchführung keine Hilfestellung, außer dass sie gegebenenfalls das zu schreibende Pseudowort wiederholen (wichtig: nie nur Wortteile vorgeben, sondern immer das ganze Wort). Wenn Schüler/innen fragen „Wie schreibt man ...?“, dann antworten Sie: „Schreibe es so, wie du glaubst, dass es gehört.“

Sie können die Schreibaufgabe mit der ganzen Klasse durchführen, wobei natürlich darauf zu achten ist, dass die Kinder möglichst nicht voneinander abschreiben. Mit jenen Kindern, die auffällig viele Fehler gemacht haben oder die einzelne Pseudowörter gar nicht geschrieben haben, sollte die Aufgabe unbedingt in einer Einzelsituation noch einmal durchgeführt werden – vielleicht haben sie die Pseudowörter in der Klassensituation nur nicht deutlich vernommen oder waren abgelenkt.

Bei der **Auswertung der Pseudowortschreibungen** sind wieder einige Dinge zu berücksichtigen. Zum Teil produzieren die Kinder sehr kreative Schreibungen, die aber nichtsdestotrotz lauttreu sind – und das ist unser wichtigstes Kriterium. Wenn Sie nicht sicher sind, ob eine Schreibung als korrekt zu werten ist, dann lesen Sie sie langsam laut vor. Wenn das, was bei Ihrer Lesung herauskommt, so klingt wie das diktierte Pseudowort, dann ist die Schreibung korrekt. Wie beim Pseudowortlesen ist das Verwechseln von „harten“ und „weichen“ Buchstaben grundsätzlich nicht als Fehler zu werten. Auch Verwechslungen von „e“ und „i“ bzw. von „o“ und „u“ sollten tolerant, also nicht als Fehler gewertet werden. Diese Laute klingen oft sehr ähnlich, es passiert schnell einmal, dass man sie verwechselt – das ist aber kein Hinweis auf eine spezifische Schwäche.

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

Förderhinweis: Mehr Lautschulung, Trainieren des lautorientierten Schreibens. Geeignete Materialien finden sich in der BMBWF-Broschüre *Evidenzbasierte LRS-Förderung* (Huemer et al., 2019) im Abschnitt „Förderkomponenten, die auf eine Verbesserung des lautorientierten Schreibens abzielen“.

Organisatorische Rahmenbedingungen für die Umsetzung der konkreten Förderung werden im jeweiligen Landeskonzept und/oder im standortbezogenen Förderkonzept beschrieben.

Literatur

Huemer, S.M., Pointner, A., Schöfl, M. & Landerl, K. (2019). *Evidenzbasierte RS-Förderung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Download: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190731_Broschu__re_Evidenzbasierte_LRS-Fo__rderung_A4-BF.pdf

Klicpera, Ch., Humer, R., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2008). *WFT – Wiener Früherkennungstest*. Leselehrgangspezifisches Verfahren zur Früherkennung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Schuleingangsbereich. Wien: Verlag E. Dorner.

3.3 Richtlinien für die LRS-Förderdiagnostik in der Primarstufe

Es ist wichtig, frühzeitig Kinder mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zu erkennen. Nachfolgend werden Möglichkeiten – nach Klassenstufen unterteilt – aufgelistet.

Quellen zu den angeführten Tests sind auf der Homepage https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/online_diagnostikverfahren_LRS.pdf abrufbar.

Richtlinien für die LRS-Förderdiagnostik in der Primarstufe

<p>Früherkennung (Dezember 1. Klasse, vgl. 2.5)</p>	<p>Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buchstaben: Die bereits unterrichteten Buchstaben werden sicher benannt – Worterkennung: Sicheres lautes Vorlesen von 12 Wörtern aus dem Leselehrgang ohne Satzzusammenhang – Lautierendes Lesen: Zusammenlauten von 8 Pseudowörtern zusammengesetzt aus den bereits gelernten Buchstaben gelingt (Konsonant–Vokal–Konsonant–Vokal, z. B. mosi, rane) <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Buchstaben: Die bereits unterrichteten Buchstaben können sicher nach Diktat niedergeschrieben werden – Diktieren von 3 Wörtern und 3 Pseudowörtern mit einfacher KVKV-Struktur, zusammengesetzt aus bereits gelernten Buchstaben – Auswertungskriterium: lauttreue Verschriftlichung – Für einige Schulbücher liegen geeignete Aufgaben vor (z. B. WFT, Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008; digitales Format LUNA) – Bei Schwierigkeiten Erstellung eines Förderplans (Buchstabe-Lautzuordnungen, Lesegenauigkeit, lautorientiertes Schreiben) – Weitere monatliche Überprüfung durch Klassenlehrer/in; 8-, 16-, 24-Buchstaben-Probe
<p>Ende 1. Schulstufe, Mitte 3. Schulstufe, Anfang 5. Schulstufe</p>	<p>Screeningverfahren (für die ganze Klasse) zur Erkennung jener Schüler/innen, für die eine differenziertere Förderdiagnostik erforderlich ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lesen: z. B. SLS 2–9: Durchführung auf 3. und 5. Schulstufe empfohlen, Stolperwörtertest, Schreiben (z. B., DERET, DRT, HSP, WFT, WLLP-R) 3. + 4. Schulstufe. Verpflichtende Durchführung von IKM+ <p>Bei auffälligen Leistungen im Rahmen eines Screenings oder im schulischen Unterricht (Schwerpunktsetzung in der Unterrichtsplanung / individuelle Förderkonzepte)</p>
<p>Kontinuierliche Überprüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Regelmäßige Überprüfung der Leistungsveränderungen während einer Förderung (mindestens 2 x / Schuljahr) durch geeignete normierte Verfahren (LDL, VSL) – Ggf. Adaptierung des Förderplans und Einbindung von Lehrkräften mit spezieller Ausbildung und Schulpsycholog/inn/en
<p>Schulpsychologische/psychologische Diagnostik und Beratung</p>	<p>Falls keine Verbesserung der Lese-/Rechtschreibleistung trotz Förderung erzielt werden kann: Abklärung der kognitiven Fähigkeiten und Aufmerksamkeitsleistungen und besonderen psychischen Belastungen und Auffälligkeiten</p>

3.4 Förderungsdiagnostik im Sekundarbereich

Obwohl durch frühe Diagnostik und Intervention häufig Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in der Primarstufe begegnet werden kann, können Symptome auch in der Sekundarstufe schwerwiegender zum Tragen kommen, sobald die individuelle Leistungsgrenze erreicht wird oder das zuvor gebotene Übungs-/Trainingsausmaß zu kurz griff. Zusätzlich stellt der Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe per se eine hohe Anforderung an die Anpassungsleistung der Schülerinnen und Schüler und deren Familien dar. Schüler/innen müssen sich an neue schulische Abläufe, neue Lehrkräfte und neue Lerninhalte gewöhnen. Erschwerend kommt hinzu, dass plötzlich viel mehr freie Textleistung verlangt wird, sodass die Kinder im Stress überfordert sind, das Gelernte umzusetzen. Sind Schwächen im Lesen bzw. Rechtschreiben bereits in der Volksschule bekannt, ist eine Information und Übergabe (etwa durch die Eltern) der bisherigen Bemühungen und des Verlaufes wichtig, um möglichst nahtlos die Förderung weiterlaufen zu lassen.

Ziele in der Sekundarstufe müssen daher lauten:

- a. Kein Kind mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zu übersehen.
- b. Einschätzung des Schweregrades der Schwierigkeiten als Grundlage einer sinnvollen schulischen Förderung, die – wenn notwendig – durch außerschulische Förderungen ergänzt werden kann.
- c. Die intensive Ausschöpfung der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung (siehe Kapitel 5 Leistungsbeurteilung).

Für die Förderdiagnostik empfiehlt sich ein zweischrittiges Vorgehen. Im Rahmen eines Screenings mit der ganzen Klasse können Kinder mit unterdurchschnittlichen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen mit geringem Zeitaufwand identifiziert werden. In einem zweiten Schritt wird im Rahmen der Förderdiagnostik die weitere notwendige Unterstützung festgelegt.

Screening

Sinnbildlich ist ein Screening ein grobes Sieb, mit dem man Schwierigkeiten auffängt, ohne genaue Hinweise zur Förderung oder Kausalität zu erhalten. Es dient dazu, in kurzer Zeit und mit geringem Aufwand Hinweise auf eine Leseschwäche einzelner Kinder bzw. Informationen über den Leistungsstand einer ganzen Klasse zu erhalten. Für das Screening der Leseleistung stellt zum Beispiel das Salzburger Lesescreening (SLS 29: Mayringer & Wimmer, 2014) ein geeignetes Mittel dar: www.biss-sprachbildung.de/btools/salzbuerger-lesescreening-fuer-die-schulstufen-2-9/.

Zum Screening der Rechtschreibung liegen z. B. für die Klassenstufen 5 bis 7 sowie 9 bis 10 ökonomische Instrumente namens R-FIT 5–6+ (Schneider, Méndez & Hasselhorn, 2014) bzw. R-FIT 9–10 vor (Lenhart, Segerer, Marx & Schneider, 2020). Weiterführende Informationen finden sich hier: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/2235-0977/a000324>

Förderdiagnostik

Um Ableitungen für die Förderung machen zu können, sind neben einer Leistungserhebung und Dokumentation der aktuellen Leistungs- und Übungsbemühungen zusätzlich explorierende Fragen sinnvoll, um Persistenz, Leidensdruck und Unterstützungsbedarf eingrenzen zu können:

Symptomatik und Persistenz

- Liegt die Leistung des Schülers / der Schülerin unterhalb der zu erwartenden Leistung, gemessen an der Klassenstufe und des Schultyps?
- Liegt die Leistung in einem der Lernbereiche wahrnehmbar unter den anderen?
- Bestehen die Lernschwierigkeiten seit der Volksschule?
- Welche Förderbemühungen wurden bisher unternommen?

Leidensdruck

- Beschreibt der Schüler / die Schülerin durch die Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten eine Belastung (z. B. reduzierter Selbstwert, geringerer Leistungswille u. a.)?
- Der Schüler / die Schülerin gerät bei einer schriftlichen Überprüfung (egal in welchen Fächern) so unter Druck, dass dies die Leistung beeinflusst bzw. das Gelernte nicht oder nur ungenügend gebracht werden kann.

Unterstützungsbedarf

- Kommt die Schülerin / der Schüler mit den Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten alleine zurecht?
- Welche schulischen Unterstützungen sind verfügbar?
- Sind Informationen über außerschulische Fördermaßnahmen bekannt?

Hinweise auf persistierende, belastende Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sind gegeben, wenn die Probleme bereits (trotz Intervention) länger bestehen, die Aussicht gering ist, dass die Schülerin oder der Schüler eigenständig damit zurechtkommt und Unterstützung gewünscht wird (eventuell bisher nicht zum gewünschten Erfolg geführt hat).

Schulseitig empfiehlt sich zusätzlich zum Gespräch mit Eltern und der Schülerin oder dem Schüler eine förderdiagnostische Erhebung der Lese-/Rechtschreibleistungen:

Übersicht über förderdiagnostische Instrumente und Ableitungen

Lesediagnostik	Förderableitung
<p>Die Lesekompetenz im Einzelsetting kann mit Lautleseprotokollen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2013) erhoben und der weitere Verlauf reliabel verfolgt werden. Eine regelmäßige Anwendung (z. B. monatlich) gibt eindeutige Hinweise über Verbesserung oder Stagnation der Förderbemühungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Regelmäßiges lautes Lesen im Tandem mit Aufzeichnung der Dauer – Wiederholtes Lesen von Textpassagen mit Fokus auf Phrasenbögen (diese vorab einzeichnen) – Kompensation: Texte größer drucken (Schriftgröße mindestens Punkt 14), zweifacher Zeilenabstand – Lesetagebuch für regelmäßiges selbständiges Lesen – Lesefördermaterialien siehe Handreichung „Evidenzbasierte LRS-Therapie“
Rechtschreibdiagnostik	Förderableitung
<p>Die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA: Thomé & Thomé, 2017) dient der Beschreibung von Fehlern aus Fließtexten der Schüler/innen, ohne zwingendem Beisein der Kinder. Diese Analyse kann im Sinne einer Verlaufskontrolle ohne Übungseffekte wiederholt werden.</p> <p>Für eine detaillierte Beschreibung siehe https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/ISB/Grundschulpaedagogik/PHF/GSP/Siekmann/lprob_olfa3-9.pdf</p> <p>Diagnostik und Förderung digital mit Iderblog https://iderblog.eu</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Basierend auf der Fehleranalyse Fokus auf 2 (hochfrequente) Fehlerquellen: Analyse der zugrundeliegenden Struktur, Beispielwörter suchen und schreiben, beim weiteren Textschreiben markieren – Diktate zu den fokussierten Fehlerquellen und Üben der Selbstkontrolle – Rechtschreibfördermaterialien zur strukturellen Förderung siehe Handreichung „Evidenzbasierte LRS-Therapie“

Förderung in der Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II liegt die Herausforderung für Schüler/innen meist darin, mit dem höheren Zeitaufwand für Leseleistungen und Schreibenlässen zurecht zu kommen. Eine Berücksichtigung dieser Komponente wird im Erlass 24/2021 konkret beschrieben. In der Förderung sind es die gleichen Komponenten, die beim Auf- und Ausbau der Schriftsprachkompetenzen helfen: Das Lesen wird durch das Beibehalten des lauten Lesens an der ohnehin zu erledigenden Lektüre verbessert, die Rechtschreibung durch Diktate und systematischen Rechtschreibaufbau im Deutschen (z. B. Erdinger Rechtschreibtraining, 2001; Programm PASSus: Schöfl, 2020). Je weiter fortgeschritten die Schullaufbahn und je hartnäckiger die Symptomatik ist, desto mehr wird der Fokus zusätzlich auf Kompensation liegen: Hier sind Schule und Schüler/innen gleichermaßen gefordert. Seitens der

Schule können digitale Inhalte als Text-to-Speech-Version (Audiodateien) angeboten werden, für das Schreiben wird nach Erwerb einer flüssigen Schreibgeschwindigkeit an der Tastatur der Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen zur Korrektur an Bedeutung gewinnen – in allen Lernbereichen.

Für die Leistungsbeurteilung und kompensatorische Möglichkeiten bei der Matura verweisen wir auf den Erlass, beschrieben in Kapitel 5 Leistungsbeurteilung.

Literatur

Geist, A. (2001). *Erdinger Rechtschreibtraining*. München: ERT-Verlag

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9 (SLS 2–9)*. Göttingen: Hogrefe.

Lenhart, J., Segerer, R., Marx, P. & Schneider, W. (2020). *Fehleridentifikationstest – Rechtschreibung für neunte und zehnte Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmayer.

Schneider, M., Méndez, R. & Hasselhorn, M. (2014). *Fehleridentifikationstest – Rechtschreibung für fünfte und sechste Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Schöfl, M. (2020). *Programm zum Ausbau der Schriftsprache (PASSus)*. Linz: Eigenverlag.

Thomé, G. & Thomé, D. (2017). *OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3–9*. Oldenburg: isb-Fachverlag.

3.5 Fallbeispiele

Julia, acht Jahre

Beispiel für ein Kind mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Julia wurde dem Schulpsychologischen Dienst im 1. Halbjahr der 2. Klasse (2. Schulstufe) vorgestellt, nachdem die Lese- und Rechtschreibentwicklung trotz zusätzlichem großem Übungsaufwand der Familie in den Ferien zwischen der 1. und 2. Klasse problematisch blieb.

Das Gespräch mit den Eltern war von inzwischen zunehmender Entmutigung über zu geringen Fortschritten geprägt. Vor allem der Vergleich zur Entwicklung der um zwei Jahre älteren Schwester war verunsichernd. Während die Schwester – laut Mutter – am Ende der ersten Schulstufe einfache Erstleseliteratur lesen konnte und dabei auch Spaß hatte, dominierte bei der jüngeren Schwester, trotz des deutlich erhöhten Übungsaufwandes, beim Lesen die Mühe und Anstrengung, Spaß hatte sie dabei kaum.

Die Eltern berichteten, dass keine besonderen Auffälligkeiten in der frühkindlichen Entwicklung beobachtbar waren, Schwangerschaft und Geburt waren ebenfalls unauffällig. Die allgemeinen Meilensteine der Entwicklung von Grobmotorik, Sprache und anderer Funktionsbereiche wurden innerhalb der alterstypischen Normen durchlaufen. Auch von Seiten des Kindergartens war auf keine relevanten Entwicklungsdefizite aufmerksam gemacht worden. Trotzdem verlief der Lese- und Schreiberwerb im ersten Schuljahr sehr zäh. Auf Anraten der Schulpsychologin wurde eine augenärztliche (ev. verdecktes Schielen) und HNO-Abklärung (Hörvermögen) durchgeführt. Beide Untersuchungsergebnisse ergaben keinen Befund.

Die Lehrerin bestätigte den langsamen und zähen Fortschritt in der Lese- und Schreiberwicklung. Julia war alsbald auch wenig motiviert, als sie an sich geringere Lesefertigkeiten als bei Klassenkolleginnen und -kollegen wahrnehmen musste. In Mathematik war ihre Entwicklung vergleichsweise gut, zudem mochte sie das Fach, weil sie hier ihre Schwächen in Deutsch bezüglich ihres Selbstwertgefühls ausgleichen konnte. In den anderen Schulfächern (Sachunterricht, Werken, Turnen usw.) war ihre Leistungsentwicklung völlig unauffällig und altersentsprechend.

Das Zusammenlauten habe sich nur sehr zäh entwickelt, immer sei ihre Tendenz auffällig gewesen, Wörter anhand des bzw. der ersten Buchstaben oder des Sinnzusammenhangs zu erraten. Diese Lesestrategien sind natürlich fehleranfällig. Inzwischen kann Julia Zusammenlauten, aber erst deutlich später als ihre Mitschüler/innen – und die Mühe, die ihr dieser Prozess bereitet, ist immer noch sehr offensichtlich. Ihre Leseflüssigkeit ist nach wie vor deutlich eingeschränkt.

Auch Probleme beim Schreiben wurden früh offenkundig und zeigten sich anfänglich in Schwierigkeiten, die Lautdurchgliederung selbst in gut hörbaren Lautfolgen zu schaffen. Diese Schwäche besserte sich zwar im Laufe des Schuljahres, blieb aber mit einer verringerten Auftretenshäufigkeit bestehen. Mit der Zeit wurde auch deutlich, dass Julia sich die richtige Schreibung auch von häufig vorkommenden Wörtern nicht gut merken konnte, daher war ihr Grundwortschatz von sicher beherrschten Wortschreibungen deutlich kleiner als in dieser Volksschulphase üblich.

Alle seitens der Lehrerin beschriebenen Entwicklungen zeigten sich auch in der schulpyschologischen Abklärung der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten anhand standardisierter diagnostischer Verfahren. Das Lesetempo war stark verlangsamt, der sicher verwendbare Grundwortschatz beim Schreiben war noch gering, Lautdurchgliederungsprobleme kamen inzwischen nur mehr selten vor.

Die Überprüfung der kognitiven Entwicklung ergab ein relativ harmonisches Profil mit altersgemäßen Werten in fast allen Teilbereichen. Geringfügige Abweichungen ergaben sich bei „rechnerischem Denken“ (oberer Durchschnittsbereich) und ihrer Fertigkeit, verbal-akustische Inhalte im Kurzzeitspeicher zu behalten (Zahlen nachsprechen mit länger werdenden Zahlenreihen), wobei sie mit ihrem Ergebnis noch knapp im unteren Durchschnittsbereich lag. Die Intelligenz war insgesamt altersentsprechend.

Es wurde der Besuch eines LRS-Förderkurses an der örtlichen Volksschule empfohlen, welcher nach kurzer Wartezeit auch möglich war. Zusätzlich wurde den Eltern für die häusliche Förderung ein EDV-gestütztes Leseprogramm (Scherling, 2005) empfohlen, welches auf die Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit abzielt. Als grober Trainingszeitrahmen wurden 5mal pro Woche jeweils maximal 25min empfohlen. Im LRS-Förderkurs wurde der Schwerpunkt auf die Rechtschreibförderung gelegt. In der ersten Phase dominierten Übungen zum lautorientierten Schreiben, danach Übungen mit einer Rechtschreibkartei, um einen Grundwortschatz aufzubauen, bevor ca. ab Beginn der 3. Schulstufe mit einem strukturierten, regelgeleiteten Programm zur Rechtschreibförderung (Schulte-Körne & Mathwig, 2013) begonnen wurde.

Die Lesefertigkeit entwickelte sich bereits nach einigen Monaten sehr positiv. Die gemessenen Werte im Lesetest verbesserten sich deutlich, der Abstand zum Altersdurchschnitt hatte sich stark verringert. Nach zwei Jahren konsequenten Übens waren die Lesefertigkeiten innerhalb des altersentsprechenden Normbereichs, auch sekundäre Auswirkungen z.B. in Mathematik aufgrund geringem Lernverständnisses bei Textaufgaben usw. waren nicht mehr wahrnehmbar.

Beim Rechtschreiben ergaben sich ebenfalls spürbare und gut messbare Verbesserungen, eine völlig unauffällige und altersgemäße Rechtschreibfertigkeit konnte aber trotz intensiver Förderung über zweieinhalb Jahre nicht völlig erreicht werden. Die massiven

Rechtschreibprobleme zu Beginn der Förderung verbesserten sich zu deutlich leichteren Rechtschreibproblemen. Durch die intensive Förderarbeit der Eltern, abgestimmt mit den Übungen im LRS-Förderkurs und der Förderung der Klassenlehrerin und natürlich der – nach ansteigenden Erfolgen – motivierten Arbeit von Julia, entwickelte sich eine Schullaufbahn, in welcher ihre LRS zwar über eine leichte Rechtschreibschwäche in die Deutschnote einfluss, aber die anfängliche massive LRS zu keiner unüberwindbaren Hürde werden ließ. Julia besucht inzwischen eine technische Fachschule.

Peter, zehn Jahre

Beispiel für ein Kind mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

Peter wurde dem Schulpsychologischen Dienst im Dezember der 4. Schulstufe vorgestellt. Die Fragestellung bezog sich primär auf deutliche Defizite in Deutsch.

Laut Gespräch mit der Mutter waren keine Lernstörungen in der Familiengeschichte bekannt. Die Schwangerschaft war unauffällig, auch seine Geburt und die frühkindliche Entwicklung waren, abgesehen von den üblichen Kinderkrankheiten, unproblematisch. Peter war mit 14 Monaten gelaufen, ca. mit zwei Jahren sauber geworden, die Sprachentwicklung in den Augen der Eltern genauso altersentsprechend verlaufen wie alle anderen Entwicklungsbereiche. Im Kindergarten war er dann aber auffällig passiv, er konnte auch nicht sehr ausdauernd spielen, und die Kindergärtnerinnen äußerten erstmals einen Verdacht auf allgemeine Entwicklungsdefizite.

Im Verlauf des ersten Schuljahres bestätigte sich dieser Eindruck. Peter hatte Probleme beim Erlernen und Behalten von Buchstaben und Ziffern, beim Zusammenlauten und in der Konzentrationsfähigkeit. Eine mehrfach von Schulseite überlegte Rückstufung bzw. Klassenwiederholung wurde zu diesem Zeitpunkt von den Eltern vehement abgelehnt.

Hierbei beriefen sie sich in den Gesprächen auch oft auf Klassenaufstiegsempfehlungen von außerschulischen Stellen, die sie in den ersten drei Schuljahren aufgesucht hatten. Peter war in den drei Schuljahren von mehreren Förderungsanbietern diagnostiziert und zum Teil auch behandelt worden. Die intensive außerschulische Förderung und Begleitung war auch der Grund für die recht späte Vorstellung beim Schulpsychologischen Dienst, weil die Eltern zu den vielen Terminen der letzten Jahre keine zusätzlichen Untersuchungskontakte wollten. Als sich allerdings trotz Zusatzförderung eine Verschärfung der auffälligen Lernsituation abzeichnete, wurde der Kontakt zur Schulpsychologie hergestellt.

Die Lehrerin schilderte, dass im Laufe der letzten Schuljahre eine breite Schulleistungsschwäche offenkundig geworden sei, die zwar in erster Linie die Lese-/Rechtschreibentwicklung betreffe, die sich aber auch in zunehmender Überforderung im Fach Mathematik zeige. In der Klasse war er recht gut integriert.

Auch im Rahmen der schulpsychologischen testdiagnostischen Abklärung war Peter freundlich und gut zugänglich. Sowohl die Überprüfung der gesamt-kognitiven Entwicklung als auch die standardisierte Abklärung der Schulleistungen ergab ein zur problematischen Schulentwicklung passendes Bild.

Die kognitive Entwicklung lag durchwegs unter den für Peters Altersgruppe zu erwartenden Leistungen. Die mathematische Kompetenz, aber auch – ganz besonders – die Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben waren von Defiziten geprägt. In Mathematik waren Probleme bei Divisionen besonders auffällig, beim Kopfrechnen griff Peter gelegentlich noch auf zählendes Rechnen zurück. Die Entschlüsselung von Sachrechnungen war teilweise schwierig, wobei hier sicher auch die massiven Defizite im Lesen eine Rolle spielten. Die Lese- und Rechtschreibentwicklung stellte innerhalb des nicht altersgemäß entwickeltem Leistungsprofils von Peter ein besonders auffälliges Problem dar: Lautierendes Lesen war möglich, aber nur bei massiv verlangsamtem Lesetempo (Prozentrang von 1–5 beim Lesetempo, Lesefehler nicht auffällig erhöht). Die Rechtschreibleistung war von einer Häufung von orthografischen Fehlern ($PR < 1$) geprägt, Fehler im lautorientierten Schreiben machte Peter aber nicht.

Die Fragestellung von Eltern und Schule bezog sich, neben dem Lese-/Rechtschreibproblem, auch auf eine eventuelle Klassenwiederholung, zudem auch Peters körperliche Entwicklung von leichten Defiziten geprägt war. Er war in der Klasse als Augustgeborener auch der Jüngste. Nachdem die Defizite mehrere Teilbereiche (Deutsch, Mathematik, allgemeine Belastbarkeit) betrafen, wurde unabhängig von der LRS-Förderung eine Klassenwiederholung empfohlen. Es wurde auch der Besuch eines an der Nachbarschule angebotenen LRS-Förderkurses empfohlen, wo parallel zum Kursbesuch auch Richtlinien für eine Förderung im häuslichen Milieu gegeben wurden. Hierbei wurde primär mit dem morphemunterstützten Grundwortschatzsegmentierungstraining „Morpheus“ (Kargl & Purgstaller, 2010) gearbeitet. Teile der Übungen aus diesem Übungsprogramm wurden auch zu Hause bearbeitet. Passende Leseliteraturempfehlungen mit einem Übungszeitraster wurden ebenso fortlaufend gegeben. Der LRS-Förderkurs wurde knapp zwei Jahre besucht. Nach dem Wiederholungsjahr, in welchem er in allen auffälligen Schulleistungsbereichen deutliche Fortschritte gemacht hatte, wechselte Peter an die örtliche Mittelschule, welche er ohne gröbere Probleme, auch nicht in Deutsch, absolvierte. Während dieser Zeit wurden durchgängig konkrete Förderempfehlungen für zu Hause weitergegeben.

Die fördernde Familie, die Klassenwiederholung (Aufholjahr), die engagierte Arbeit der Schule und natürlich die motivierte Arbeit von Peter ermöglichten eine gute und positive Schullaufbahn. Nach Abschluss der Polytechnischen Schule begann Peter eine Lehre in einer Spenglerei, in welcher er zuvor Schnuppertage absolviert hatte.

Mirko, elf Jahre

Beispiel für ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache und Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

In der 1. Klasse der AHS (5. Schulstufe) zeigte sich bei Diktaten und Aufsätzen von Mirko (elf Jahre) eine hohe Anzahl an Fehlern im Bereich Rechtschreibung. Bei einem standardmäßig im Oktober durchgeführten Rechtschreibtest erreichte er eine unterdurchschnittliche Punkteanzahl. Zusätzlich bestätigte auch das Salzburger Lesescreening, dass Mirkos Ergebnis an der Untergrenze des durchschnittlichen Bereichs anzusiedeln war – ein Befund, der nicht mit Mirkos sonstigen Leistungen übereinstimmte. So kam der Verdacht einer Lese-/Rechtschreibschwäche auf.

Ein anschließendes Gespräch mit den Eltern zeigte, dass Mirko vor allem in den beiden höheren Klassen der Volksschule immer wieder Probleme mit der Rechtschreibung hatte, der Schriftspracherwerb in den ersten beiden Klassen allerdings normal verlaufen war. Ein extern durchgeführter Test im Bereich der Hörverarbeitung zeigte keine Auffälligkeiten, und die Eltern achteten auf eine regelmäßige ärztliche Kontrolle der Augen.

Im Gespräch mit den Eltern wurde auch routinemäßig die Sprachbiografie des Kindes erfragt. Hier ergab sich folgendes Bild: Mirkos Familie war kurz vor seiner Geburt aus dem Balkanraum nach Österreich gezogen. Mirko lernte als Erstsprache Serbisch und wuchs bis zu seinem ersten Kindergartenjahr im Alter von drei Jahren in einem vorwiegend serbischen Sprachumfeld auf. Auf Nachfrage erzählte die Mutter, dass Mirko in der Volksschule – allerdings nur für einen recht kurzen Zeitraum von zwei Jahren – den Erstsprachenunterricht für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch besucht hatte. Dort hatte er die kyrillische Schrift erlernt. Zur Kommunikation mit der Familie auf Serbisch, die sich vor allem in Form von Kurznachrichten auf dem Mobiltelefon vollzog, verwendete Mirko aber das lateinische Alphabet. Für die schriftliche Alltagskommunikation in seiner Erstsprache nutzte das Kind also ein anderes Schriftsystem als jenes, mit dem es im Erstsprachenunterricht alphabetisiert worden war.

Vor dem Hintergrund der Sprachbiografie erwuchs der Verdacht, dass Mirkos Rechtschreibschwierigkeiten in Verwechslungen zwischen den Laut- und den Schriftsystemen der beiden Sprachen Serbisch und Deutsch begründet liegen könnten. Um dieser Annahme nachzugehen, wurden die Fehler aus Mirkos aktuellen Aufsätzen und Diktaten in verschiedene Untergruppen eingeteilt und unter Beiziehung des Sprachensteckbriefs zur Sprache Serbisch auf schule-mehrsprachig.at (Marković, 2006) näher untersucht (sog. qualitative Fehleranalyse). Ein Unterschied zwischen dem serbischen und dem deutschen Lautsystem liegt darin, dass stimmhafte Konsonanten (b, d, g) auch im Auslaut weiter stimmhaft gesprochen werden und nicht als p, t, k zu hören sind (keine Auslautverhärtung).

Im Deutschen, einer Sprache in der Auslautverhärtung vorkommt, hört man im Wort „Grad“ hinten ein „t“, im Serbischen werden die Konsonanten am Ende eines Wortes dagegen gleich ausgesprochen wie geschrieben. Am Wortende von rad, serb. Arbeit, ist also ein „d“ zu hören (Marković, 2006). Dieser Unterschied zwischen den Lautsystemen beider Sprachen könnte erklären, wieso Mirko in Aufsätzen immer wieder Buchstaben am Ende von Wörtern wegließ oder zum Beispiel ‚d‘ und ‚t‘ verwechselte.

Eine weitere Fehlerkategorie, die Mirkos Texte häufig aufwiesen, war die der Fehlschreibungen in Verbindung mit Konsonantenverdoppelungen (tt oder ss). Mit Durchsicht des entsprechenden Sprachensteckbriefs (Marković, 2006) bestätigte sich die Vermutung, dass es im Serbischen nur in sehr seltenen Fällen eine Konsonantenverdoppelung gibt, wobei diese, wenn sie Verwendung findet, auch immer unter lautlicher Markierung der Verdoppelung ausgesprochen wird. Konsonantenverdoppelungen sind also für Mirko, von der Erstsprache aus betrachtet, lautlich wie auch schriftlich ungewohnt.

Durch das Wissen um Mirkos Sprachbiografie und die daraus ableitbaren konkreten Fehlerkategorien konnte nun – auch nach Beratung mit der zuständigen DaZ-Lehrperson – ein individueller Förderplan für den Jungen entwickelt werden.

In der unverbindlichen Übung Lese-/Rechtschreibförderung wurde mit Silben- und Rhythmusübungen gearbeitet. Mirko wurden Strategien an die Hand gegeben, die ihm halfen herauszufinden, wie die richtige Schreibung im Deutschen lautete – darunter etwa Verlängerung oder Ableitung. Zusätzlich zur FRESCH-Methode (Brezing, 2020) wurden Leseübungen durchgeführt und Leseförderstrategien entwickelt, die auch im schulischen Alltag und zuhause angewendet werden konnten. Dabei lernte Mirko beispielsweise das Lesen mit allen Sinnen zu begreifen, er wurde mit der 5-Schritt-Lesemethode vertraut gemacht und trainierte seine Augen und die Konzentration (Koppensteiner, 2019). Am Ende des Schuljahres konnte bei einem Vergleichstest im Regelunterricht bereits eine deutliche Verbesserung der Leseleistung festgestellt werden. Mirkos Rechtschreibung verbesserte sich bis zum Folgeschuljahr deutlich, sodass er in der 2. Klasse (6. Schulstufe) keine zusätzliche Förderung mehr brauchte.

Literatur

Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B. & Wehrle, M. (2020). *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule.* Hamburg: AOL Verlag.

Kargl, R. & Purgstaller, C. (2010). *Morpheus: Morphemunterstütztes Grundwortschatz-Segmentierungstraining.* Göttingen: Hogrefe

Koppensteiner, C. (2019). *Genial! Deutsch. Lese- und Lernprofil 1. AHS und MS.* Silberne Ausgabe. 1. Auflage. Wien: Lemberger.

Marković, G. I. (2006). *Sprachensteckbrief Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.*
In: <https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/Redaktion/Sprachensteckbriefe/PDF/bks.pdf>

Scherling, C. (2005). *Lesikus: Grundkurs-Lesetechnik 1 - Trainingsprogramm für lese-schwache Kinder (CD-Rom).* Salzburg: Lesikus Verlag.

Schule-Körne, G. & Mathwig, F. (2010). *Marburger Rechtschreibtraining: Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder.* Bochum: Dr. Dieter Winkler

4 Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

4.1 Qualitätsstandards des Lese-/Rechtschreibunterrichts und der LRS-Förderung

Die kompetente Umsetzung der komplexen Aufgaben im allgemeinen Lese-/Rechtschreibunterricht und der LRS-Förderung erfordert eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Rahmen einer umfassenden Ausbildung und beständigen Weiterbildung. Um Schülerinnen und Schüler in ihrem Leseerwerb kompetent begleiten und differenziert unterstützen zu können, müssen Lehrpersonen über eine ganze Reihe von Kompetenzen und Kenntnissen verfügen (linguistische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Modelle und Erkenntnisse der kognitiven Lesepsychologie, Modelle und Methoden der Lesedidaktik, Lesemotivation und Auswahl von geeignetem Lesematerial, Implikationen des Unterrichtsprinzips Leseerziehung).

Die hohe Prävalenz der LRS macht es weiters erforderlich, dass Lehrkräfte mit diesen Schwierigkeiten vertraut sind und über Kenntnisse über die typischen Symptome, Entwicklungsverläufe und Einflussfaktoren verfügen. Sie müssen in der Lage sein, LRS auf Basis von gängigen Screeningverfahren und der eigenen Beobachtung frühzeitig zu erkennen, Schüler/innen mit LRS im Rahmen des allgemeinen Unterrichts geeignet zu unterstützen und ggf. weitere Fördermaßnahmen in die Wege zu leiten. Lehrkräfte sind zumeist auch die ersten Ansprechpersonen für ratsuchende Eltern und sollten daher grundlegende Informationen über die wissenschaftliche fundierte LRS-Förderung vermitteln können.

Pädagoginnen und Pädagogen, die spezielle Fördermaßnahmen bei LRS durchführen, sollen darüber hinaus mit den aktuellen Kenntnissen der LRS-Forschung vertraut sein. Sie benötigen sichere Kompetenzen in pädagogischer Diagnostik der Lese- und Rechtschreibleistungen. Sie müssen in der Lage sein, individuelle Förderpläne zu erstellen und geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen und umzusetzen.

Im nachstehenden Rahmencurriculum ist im Detail dargestellt, welche Kompetenzen in einschlägigen Ausbildungen vermittelt werden sollen.

4.2 Rahmencurriculum LRS-Förderung im allgemeinen Unterricht sowie in besonderen schulischen Fördermaßnahmen

Zielgruppe dieses Curriculums sind höhersemestrige Lehramtsstudierende sowie Pädagog/inn/en mit Unterrichtserfahrung, die Förderung von Schüler/inne/n mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten im Rahmen des allgemeinen Unterrichts oder im Rahmen spezieller Förderangebote durchführen.

Ausbildungsinhalte

Die Ausbildung besteht aus einem theoretischen, einem praktischen Teil und einem umfangreichen eigenständigen Literaturstudium.

Für Lehrkräfte, die spezielle LRS-Förderstunden abhalten sollen, besteht der theoretische Teil aus Kontaktzeiten im Umfang von mindestens 6 ECTS-Punkten (150 Stunden oder 200 Einheiten à 45 min) sowie einem ergänzenden eigenständigen Literaturstudium im Umfang von 3 ECTS-Punkten (75 Stunden).

Der praktische Teil umfasst ebenfalls 150 Stunden (6 ECTS-Punkte). Die theoretische Ausbildung soll durch das Arbeiten an konkreten Fällen mit Verlaufsdokumentation von mindestens 2 durch Supervision/Intervision begleiteten Fällen ergänzt werden.

Für Lehrkräfte, die LRS-Förderung im Rahmen eines differenzierten allgemeinen Unterrichts umsetzen, kann der Ausbildungsumfang um 30% auf insgesamt 10 ECTS-Punkte (250 Stunden) reduziert werden. In den nachfolgenden Inhalten der theoretischen Ausbildung sind jene Teile gekennzeichnet, die ggf. unterbleiben können.

Die Schwerpunkte des theoretischen Teils beschäftigen sich mit den Grundlagen des Schriftspracherwerbs, den Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, den gesetzlichen Grundlagen, der Förderdiagnostik und evidenzbasierten Förderprogrammen.

1. Schriftspracherwerb

1.1. Grundbegriffe der Linguistik	<ul style="list-style-type: none">– Phonetik, Phonologie, Semantik-Lexikon, Syntax-Morphologie, Graphematik, phonologische Bewusstheit– Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache– Sprachentwicklung
1.2. Grundlagen von Schriftsystemen	<ul style="list-style-type: none">– Abriss der Entwicklungsgeschichte der Schrift– Grundprinzipien der deutschen Orthografie (phonematisch, morphematisch, semantisch, grammatisch, historisch, graphisch-formal)– Konsistenz der Graphem-Phonem und der Phonem-Graphem-Korrespondenzen– Einblick in andere orthografische Systeme (v. a. Englisch als typische erste Fremdsprache und Schriften typischer Migrationsgruppen wie Türkisch, BKS)– und andere Arten von Schrift (z. B. Arabisch, Chinesisch, indische Alphasyllabare)
1.3. Psychologisch-pädagogische Modelle des Schriftspracherwerbs	<ul style="list-style-type: none">– Dual-Route-Modell nach Coltheart / Dual-Route-Cascaded Model– Phasen-/Stufenmodelle: z. B. Modell von Frith, Günther, Ehri, Naegele/Valtin, Scheerer-Neumann– Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera et al. (2010) <p>Modelle des Leseverständnisses:</p> <ul style="list-style-type: none">– Teilkompetenzen des Leseverständnisses nach PISA und PIRLS– Komponenten des Leseverständnisses nach Perfetti (1999) Heranführung an aktuelle empirische Studien zum Schriftspracherwerb (auch englischsprachig publizierte Arbeiten)
1.4. Didaktik des Schriftspracherwerbs	<p>Kenntnisse über und kritische Reflexion von didaktischen Konzepten für</p> <ul style="list-style-type: none">– den (Erst)unterricht im Lesen und Schreiben (z. B. Sprach-erfahrungsansatz, Lesen- und Schreibenlernen nach Maria Montessori, Lesen durch Schreiben nach Reichen, Fröhler [Lilos Lesewelt])– das Leseverständnis (z. B. reciprocal teaching nach Palincsar & Brown, 1984)

Gesamtanteil ca. 15%

2. Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

2.1. Typische Symptomatik	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb der Buchstabe-/Lautzuordnungen - Lesegenauigkeit - Leseflüssigkeit - Leseverständnis - Lautorientiertes Schreiben vs. Rechtschreiben - Dissoziationen von Defiziten im Lesen vs. Rechtschreiben - Auseinandersetzung mit ausgewählten aktuellen deutsch- und englischsprachigen empirischen Studien
2.2. Komorbide Störungen	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachstörungen - Rechenstörungen - Aufmerksamkeits-Defizits-(Hyperaktivitäts)-Störung - Störungen des Sozialverhaltens - Emotionale Störungen - (Grapho-)Motorische Störungen
2.3. Assoziierte kognitive und neurobiologische Auffälligkeiten	<p>Kenntnisse und kritische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akustischer und sprachlicher Informationsverarbeitung, insbesondere Phonologie - Visueller Informationsverarbeitung - Implikationen typischer genetischer und neurofunktionaler Auffälligkeiten für Diagnostik und Förderung <p>Grundlagen der Forschung: Typische Forschungsdesigns und häufige methodische Schwächen (Mittelwertsunterschied bzw. korrelativer Zusammenhang \neq Kausalität) der Forschungsliteratur (exemplarische Diskussion aktueller Studien)</p>
2.4. Auswirkungen auf Entwicklung und Lebenslauf	<p>sozial-emotionale Entwicklung, Familie, Schullaufbahn und Ausbildung sowie Berufsleben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verlauf und Prognose - Familiäre Belastungen - Auswirkung auf schulisches Lernen und Lernprozesse (z. B. Arbeits- und Lerntempo, Mathematik, Sachfächer, Fremdsprachen, Prüfungen und Leistungsmessung, Schultyp, Klassenstufe und Altersabhängigkeiten ...) - Auswirkung auf Arbeitsverhalten und Motivation - Reaktive Störungen (z. B. Schulangst, Selbstwertproblematik) - Beeinträchtigungen der Schullaufbahn - Einschränkungen in Ausbildung und Beruf
2.5. LRS bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachstandserhebung - Möglichkeiten und Probleme der Diagnostik - Berücksichtigung der Erstsprache
<p>Gesamtanteil ca. 20%</p>	

3. Formale Rahmenbedingungen

3.1. Gesetzliche Grundlagen und Hilfestellungen	<ul style="list-style-type: none"> - relevante Schulgesetze - Einschlägige Erlässe und Rundschreiben der Länder - Leistungsbeurteilungsverordnung - Lehrpläne und Bildungsstandards - Möglichkeiten der inneren Differenzierung des allgemeinen Unterrichts - Förderunterricht
3.2. Netzwerkmanagement	<p>Zusammenarbeit mit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schule/Lehrerinformation - Elternhaus - Sprachheillehrer/inne/n - Beratungslehrer/inne/n/SPZ - Schulpsychologie - Außerschulischen Kontaktpartnern

Gesamtanteil ca. 5%

4. Förderdiagnostik

4.1. Lesescreenings	<ul style="list-style-type: none"> - Einarbeitung in Durchführung und Auswertung gängiger Screeningverfahren für die Durchführung mit der gesamten Klasse (z. B. Salzburger Lesescreening, Würzburger Leise-Lese-Probe, Stolperwörtertest, ELFE) - Methodische Grundlagen: Adäquater Umgang mit Testmaterialien (keine Verwendung als Übungsmaterial!)
4.2. Grundlagen der Leistungsdiagnostik <small>(Speziell für LRS-Lehrer/innen – kann bei Lehrkräften, die den allgemeinen Unterricht durchführen, unterbleiben)</small>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundbegriffe der Testentwicklung - Testgütekriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität) - Grundlagen der Normierung (Aktualität, Repräsentativität und Größe der Normierungsstichprobe) - Wichtige Testkennwerte und ihre Interpretation (Prozentrang, t-Wert, Lesequotient, Konfidenzintervall)
4.3. Testverfahren <small>(Speziell für LRS-Lehrer/innen – kann bei Lehrkräften, die den allgemeinen Unterricht durchführen, unterbleiben)</small>	<p>Kritische Sichtung sowie Einarbeitung in Durchführung und Auswertung gängiger Testverfahren zur Lese-/Rechtschreibdiagnostik</p> <p>Standardisierte Tests:</p> <p>Lesen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Durchführung: z. B. SLRTII - Rechtschreiben (z. B. LBT, DERET, DRT, HSP, WRT) - Nicht-standardisierte Verfahren, z. B. Salzburger Lese-/Rechtschreibprobe
4.4. Differenzierte Förderdiagnostik <small>(Speziell für LRS-Lehrer/innen – kann bei Lehrkräften, die den allgemeinen Unterricht durchführen, unterbleiben)</small>	<ul style="list-style-type: none"> - Umfassende Kenntnisse der Richtlinien für die Förderdiagnostik - Erstellung von Förderplänen - Verlaufsdiagnostik

Gesamtanteil ca. 25%

5. Förderung

5.1. Evidenzbasierte Förderprogramme	Sichtung von und Einarbeitung in evidenzbasierte Förderprogramme und -komponenten (vgl. Huemer, Pointner & Landerl, 2010) zu <ul style="list-style-type: none">– Phonologischer Bewusstheit– Buchstaben-Lautzuordnungen– Lesegenauigkeit– Leseflüssigkeit– Lautorientiertes Schreiben– Orthographisches Schreiben
5.2. Förderevaluation	<ul style="list-style-type: none">– Grundkenntnisse der Methoden der Evaluationsforschung (Vortest-Nachtest-Design, Arten von Kontrollgruppen, Effektstärken, randomisierte Stichproben, Programmtreue)– Kritische Beschäftigung mit aktuellen Studien zur Förderevaluation (auch englischsprachig)
5.3. Andere Förderprogramme	<ul style="list-style-type: none">– Kritische Beschäftigung mit nicht evaluierten Förderansätzen (z. B. Funktionstrainings, Kinesiologie)
5.4. Tutoring-Systeme	Kenntnisse zur Anleitung von Eltern, Lesepartner/inne/n oder Lesepat/inn/en als Lese-Tutor/inn/en (Auswahl von Lesematerial, zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten, angepasstes Tempo beim Vorlesen, abwechselndes Vorlesen, geeignetes Korrekturverhalten etc.)
5.5. Lernpsychologische Ansätze <small>(Speziell für LRS-Lehrer/innen – kann bei Lehrkräften, die den allgemeinen Unterricht durchführen, unterbleiben)</small>	<ul style="list-style-type: none">– Aufbau von Arbeitsverhalten, Problemlösestrategien, Motivation, Konzentration, Aufmerksamkeitssteuerung– Zielvereinbarungen– Sinnvoller Einsatz von Tokensystemen

Gesamtanteil ca. 35%

Literaturstudien

Der theoretische Teil wird ergänzt durch ein umfangreiches eigenständiges **Literaturstudium** (vorgegebene Pflichtlektüre). Die Literaturliste wird regelmäßig aktualisiert.

Vorschläge für einführende Literatur:

Huemer, S.M., Pointner, A., Schöfl, M. & Landerl, K. (2019). *Evidenzbasierte LRS-Förderung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Reinhardt Verlag.

Ise, E., Engel, R.R. & Schulte-Körne, G. (2012). *Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze*. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122–136.

Küspert, P. (2018). *Neue Strategien gegen Legasthenie: Lese- und Rechtschreibschwäche: Erkennen, Vorbeugen, Behandeln*. Freiburg: Oberste Brink.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). *Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz*. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam.

Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.

Schulte-Körne, G. (2021). *Lese-/Rechtschreibstörung: Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit LRS wirksam unterstützen und fördern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schulte-Körne, G. & Galuschka, K. (2018). *Ratgeber Lese-/Rechtschreibstörung (LRS): Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.

4.3 Leitgedanken für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibstörung und Lese-/Rechtschreibschwäche am Schulstandort

In Kooperation mit dem Berufsverband Akademischer Legasthenie-Dyskalkulie-TherapeutInnen (BALDT) wird im Folgenden ein Vorschlag für ein **Leitbild Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten** dargestellt. Um schulinterne Maßnahmen zum Erkennen, Berücksichtigen und Fördern bei LRS transparent darstellen zu können, kann dieser Vorschlag pro Schulstandort adaptiert werden. Die dargestellte Zusammenfassung soll als Diskussionsgrundlage am Schulstandort zur Festlegung eines einheitlichen Umgangs mit LRS dienen. Sie finden eine digitale Version auch auf den Homepages des Ministeriums <https://www.schulpsychologie.at/lernen-lernerfolg/lese-rechtschreibschwaeche> und des BALDT <https://lrs-therapeuten.org/>.

1. Grundsatz

An unserer Schule ist es allen Pädagoginnen und Pädagogen ein Anliegen, Kindern mit Legasthenie oder Lese-/Rechtschreibschwäche die größtmögliche Unterstützung beim Erwerb der Schriftsprache zu geben.

Nachstehende Begriffe werden synonym betrachtet und als gleichwertiger Bedarf einer individuellen Unterstützung verstanden: LRS, Legasthenie, Dyslexie, Lese/Rechtschreibschwäche, Lese-/Rechtschreibstörung, isolierte Rechtschreibstörung, spezifische Lernstörung im Bereich Lesen und/Schreiben.

Das Erkennen der Symptomatik

- langsamerer und mühevollerer Leseerwerb,
- geringere Lesemotivation,
- langsames Lesetempo / mangelnde Leseflüssigkeit,
- mangelnde Genauigkeit beim Lesen von Wörtern,
- teilweise Schwierigkeiten in der Lesesinnentnahme (Leseverständnis),
- langsamerer und mühevollerer Schreiberwerb,
- mehr Rechtschreibfehler (es gibt keine legastheniespezifischen Fehler!),
- anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen der korrekten Grammatik und Zeichensetzung, zusätzliche grammatikalische Unsicherheiten,
- anhaltende Schwierigkeiten in der Organisation und Kohärenz der schriftlichen Gedanken,
- ähnliche Schwierigkeiten in den Fremdsprachen (je weniger lauttreu eine Sprache ist, desto schwieriger ist die Abrufbarkeit)

ist Teil unserer fachlichen Qualifikation als Lehrpersonen, wobei a) Risikofaktoren bereits ab Schuleintritt beobachtet werden können, b) fachliche Berater/innen seitens der Bildungsdirektion (z. B. der Schulbehörde, der Schulpsychologie) zu Rate gezogen

werden können. Beobachtete Abweichungen im Erwerb dieser Kulturtechniken werden dokumentiert und mit den Eltern besprochen. Sobald konsensual (gegebenenfalls mit Unterstützung von weiteren Stellen) Schwächen festgestellt werden, wird von LRS und nötiger zielgerichteter Förderung gesprochen und als solche für Kind, Schule und Eltern nachweislich dokumentiert. Die Eltern werden über Förderschritte informiert, die Förderung im Rahmen des Regelunterrichts und etwaige darüberhinausgehende (von den Eltern initiierte) Maßnahmen als Trainingsplan dokumentiert.

2. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Für das Kollegium in der Schule ist es wichtig, dass wir alle vorgesehenen Möglichkeiten zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung miteinbeziehen. Daher erfolgt die Berücksichtigung der LRS durch eine umfassende Ausschöpfung der vorgesehenen Möglichkeiten entsprechend der gesetzlichen Bestimmungen:

- Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986 insbesondere §§ 18, 20, 38
- Leistungsbeurteilungsverordnung, BGBl. 371/1974, insbesondere § 3. (Alle darin angeführten Formen der Leistungsfeststellung werden berücksichtigt und grundsätzlich als gleichwertig angesehen), § 14, § 16 (1) (Für die Beurteilung von Schularbeiten sind folgende fachliche Aspekte maßgebend: Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit)
- Rundschreiben 24/2021: Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext
- Rundschreiben Nr. 11/2021: Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten mit Behinderungen, chronischen Krankheiten etc. Angemessene Vorkehrungen für Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten im Rahmen abschließender Prüfungen

Für uns ist dabei wesentlich, dass für schriftliche Arbeiten in der Unterrichtssprache Deutsch Inhalt (Beobachtungsfähigkeit, Gedankenrichtigkeit, Sachlichkeit, Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung und Fantasie), Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit als gleichwertige Bereiche zählen. In den Fremdsprachen gelten analog Inhalt (s. o.), idiomatische Ausdrucksweise, grammatikalische Korrektheit, Wortschatz, Schreibrichtigkeit, angemessener Ausdruck und Stil sowie Einhaltung besonderer Formvorschriften als gleichwertige Bereiche. Wodurch eine defizitäre Leistung im Bereich der Schreibrichtigkeit allein nicht zwingend eine negative Benotung in einer schriftlichen Leistungserbringung (z. B. Deutsch-Schularbeit) ergibt.

Wir legen Wert darauf, jene Quellen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung besonders heranzuziehen, die von der LRS nicht betroffen sind, darunter fallen u. a. mündliche, praktische und grafische Formen sowie die Mitarbeit.

3. Individuelle Unterstützungsmöglichkeiten im Schulsetting

An unserer Schule erarbeiten wir zusammen mit dem Kind und in Absprache mit dem Kollegium, den Eltern und gegebenenfalls zusätzlichen Expert/inn/en wie beispielsweise Schulpsycholog/inn/en, Beratungslehrer/inne/n und BALDT-Therapeut/inn/en individuelle Unterstützungsmaßnahmen. Diese können beinhalten:

Lesen

Förderdiagnostik Lesen: Auf welcher Ebene braucht das Kind nachfolgende Unterstützungsmaßnahmen?

- Schriftlayout: Angemessene Schriftgröße (14pt oder größer) und/oder größerer Zeilenabstand (z. B. 1,5-facher Zeilenabstand)
- Schriftarten: Schriften ohne Serifen, keine „verschnörkelten“ Schriften
- Seitenlayout: Übersichtliche, nicht überladene Gestaltung von Dokumenten
- Angepasstes Schrift- und Seitenlayout bei allen Textsorten für Übungs- und/oder Leistungsfeststellung (z. B. Schularbeiten, Tests ...)
- Texte in Silbenschrift verfassen und/oder Silbenbögen unter den Text setzen
- Angaben (z. B. Arbeitsaufträge, Sachtexte, Textaufgaben) vorlesen
- Nicht laut vorlesen lassen, wenn das Kind es nicht von sich aus möchte
- Klare, gut verständliche Formulierungen/Aufgabenstellungen
- Reduktion der Lesehausübung (z. B. einen Abschnitt/Absatz der Lesehausübung trainieren) oder Ersatz der Schullesehausübung durch die Lesehausübung der Therapeutin / des Therapeuten
- Verwendung eines Leselineals
- Audioaufnahmen von Textsorten (Sachtexte, Lesetexte, Arbeitsaufträge ...)
- Zeitzugabe bei Erarbeitung von Texten in Übungs- und/oder Leistungsfeststellungsphasen
- ...

Rechtschreiben in der Unterrichtssprache und Fremdsprache

- Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen im Klassenverband / bei Hausübungen
- Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen bei der schriftlichen Leistungserbringung (z. B. Schularbeit)
- Verwendung von (Online-)Wörterbüchern auch bei der schriftlichen Leistungserbringung
- Schreiben in jeder zweiten Zeile (übersichtlichere Gliederung und einfachere Eigenkorrektur – Korrektur von Fehlerwörtern in der freien Zeile möglich)
- Verstöße in den Bereichen der Rechtschreibung, der Grammatik und der Zeichensetzung werden in Fehlerkategorien bewertet
- Zeitzugabe zur Überprüfung des Geschriebenen
- Üben selbstverfasste Texte zu korrigieren (z. B. Texte „von hinten nach vorne“ verbessern)

- Reduzierung des Zeit- und Leistungsdrucks bei der schriftlichen Leistungserbringung, z. B. durch eine Zwei-Phasen-Schularbeit: 1. Phase = Textproduktion am Schularbeitstermin, 2. Phase = reine Rechtschreibfehlerkorrektur in der folgenden Stunde/ am nächsten Tag > effektive Fehlersuche durch nötige Distanz zum eigenen Produkt und mehr Zeit/Konzentrationspotential für die Aufgabenstellung an sich
- Korrektur bzw. Wertung von nur einer Fehlersorte bei der schriftlichen Leistungserbringung (z. B. nur Wertung der zuletzt erarbeiteten Rechtschreibkategorie)
- Unterscheidung in zusammenhängende Fehler (akustische Verwechslungen, optische Verwechslungen etc.) und nicht zusammenhängende Fehler – in der schriftlichen Leistungsfeststellung werden zusammenhängende Fehler als ein Fehlertyp aufgefasst und jeweils als ein Fehler beurteilt (Groß- und Kleinschreibung, Dehnung, Schärfung, z. B. faren, Wohnung, ir, ... = 1 Fehler)
- wortspezifische Kenntnisse, Kenntnisse über die Schreibung von Wortbausteinen und deren Zusammensetzung (morphologische Ableitungsregeln) und Wissen um orthografische Regeln und Regularitäten (Regelwissen) auffrischen und vertiefen
- verstärkte Gewichtung der mündlichen Kommunikation gegenüber der schriftlichen, insbesondere in der Fremdsprache
- Keine/geringere Berücksichtigung der Rechtschreibfehler (Rundschreiben 24/2021 des BMBWF)
- ...

Hörverstehen

- Zeitzugabe beim Lesen und Bearbeiten von Texten oder Anbieten kürzerer Texte
- Öfters Pausieren/Unterbrechen der Audiodateien (auch selbstgesteuert) > mehr Zeit, Arbeitsaufträge zu lesen und Wörter/Sätze zu verschriftlichen
- Zusätzliches (eigenständiges) Anhören der Audiodatei bei einer schriftlichen Leistungserbringung (z. B. Schularbeit), z. B. 1–2 zusätzliche Hörphasen
- ...

Fremdsprachen

- Zeitzugabe beim Lesen und Bearbeiten von Texten oder Anbieten kürzerer Texte
- Zusätzliches (eigenständiges) Anhören der Audiodatei bei einer Schularbeit
- Zusätzlich zur schriftlichen Leistungsfeststellung (z. B. Vokabeltest) mündliches Abfragen der Vokabeln zum Ausgleich der schriftlichen Komponente
- Größeren Wert auf die mündliche Kommunikation legen
- Keine Beurteilung der Rechtschreibung
- ...

Mathematik/Realien:

- Zeitzugabe und/oder Vorlesen von Arbeitsaufträgen
- klare und gut verständliche Formulierungen/Aufgabenstellungen
- Bei schriftlichen Überprüfungen wird eine größere Schrift bei Sachaufgaben verwendet
- Keine Wertung von Rechtschreibfehlern
- Ggf. zusätzliche mündliche Überprüfung der Leistungsfeststellung (wenn z. B. durch die Rechtschreibfehler nicht klar ist, ob das Kind das Richtige meint oder nicht)
- Auf Wunsch kann in allen Realien eine mündliche Prüfung abgehalten werden.
- ...

Zur Prüfung, ob die Maßnahme für Kind und Leistungserbringung von Vorteil sind, bedarf es eines Zeitraumes von mindestens _____ (z. B. 1 Monat).

4. Förder- und Beratungsmöglichkeiten im schulischen Setting

Förderung im Bereich Lesen und Schreiben bezieht sich evidenzbasiert immer auf die zu übende Funktion – also Lesen zur Verbesserung der Leseleistung und Rechtschreibsystematik zum Aufbau der Orthografie.

Folgende Maßnahmen werden bei uns an der Schule bei Leseschwächen angeboten (bitte hier Auswahl angeben, die realistisch umgesetzt werden kann):

- Leseförderkurse für Kinder mit geringen Leseleistungen (mit und ohne Gutachten)
- Lautleseprotokolle zu Lektüre eigener Wahl
- Lesebuddy
- Beratung der Eltern zum häuslichen Üben (lautes Lesen)
- ...

Bei Rechtschreibschwäche bieten wir

- Rechtschreibförderkurse für Kinder mit geringer Rechtschreibleistung (mit und ohne Gutachten)
- Elternberatung zum Ausführen von Diktaten
- Elternberatung zu außerschulischen Angeboten

5. Netzwerk im externen Setting

Sollten Schüler/innen eine Legasthenie-Therapie besuchen, legen die Therapeut/inn/en und wir Wert auf eine gute Zusammenarbeit sowie einen kontinuierlichen Austausch. Durch die enge Zusammenarbeit kann bei der Beurteilung noch genauer auf das Kind eingegangen werden (z. B. das Bemühen des Kindes und die Fortschritte zählen zur Mitarbeit). Unsere Schule ist um eine Zusammenarbeit mit externen LRS-Therapeut/inn/en zur bestmöglichen Unterstützung Ihres Kindes bemüht <https://lrs-therapeuten.org/>.

5 Leistungsbeurteilung

5.1 Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei LRS

Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit sind wichtige Zielsetzungen im österreichischen Schulsystem.

Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben haben für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ernstzunehmende Konsequenzen in Hinblick auf die Bewältigung der schulischen Anforderungen. Die Nichtberücksichtigung der LRS kann sich nachteilig z. B. durch frühzeitigen Schulabbruch auf die Bildungslaufbahn, auf die Lebensgestaltung und psychische Gesundheit der Schüler/innen auswirken. Neben der gezielten Förderung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben kommt daher dem Ausschöpfen der rechtlichen Möglichkeiten hinsichtlich Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung eine zentrale Rolle zu.

Um einheitliche Rahmenbedingungen zu schaffen, wurden mit dem Rundschreiben 24/2021 des BMBWF Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext veröffentlicht. Der Begriff Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten umfasst dabei sowohl die Lese-/Rechtschreibschwäche als auch die Lese-/Rechtschreibstörung nach WHO-Definition (ICD-10, ICD-11).

Zielsetzungen

1. Bundesweit sollen einheitliche Richtlinien für Schulen im Umgang mit Schüler/inne/n mit LRS Rechtssicherheit über die gesamte Schullaufbahn hinweg geben.
2. Information über die Möglichkeiten der Ausschöpfung des Lehrplans und der Leistungsbeurteilungsverordnung zur individuellen Förderung von Schüler/inne/n mit LRS.
3. Sensibilisierung für die zentrale Bedeutung symptomspezifischer Förderung von Schüler/inne/n mit LRS, um dadurch auch die Chancengerechtigkeit und die Durchlässigkeit im Schulsystem zu erhöhen.

Zentrale pädagogische Elemente

- Die Sicherung des Schriftspracherwerbs ist im Sinne einer verlässlichen Förderung ein Grundanliegen der Schule.
- Die allgemeinen Fördermaßnahmen gemäß Punkt 1 des RS 24/2021 werden verlässlich ausgeschöpft.
- Bei der Leistungsfeststellung wird vor allem auf Möglichkeiten der Leistungsfeststellung, die von der Lese-/Rechtschreibfähigkeit nicht betroffen sind, fokussiert.

Pädagogische Hilfestellungen für Schüler/innen mit LRS

Hilfestellungen für Schüler/innen mit LRS sollten im Sinne der Individualisierung und Differenzierung auf Basis der gesetzlichen Grundlagen ausgeschöpft werden (z.B. Nutzung des EDV-Raums für schriftliche Arbeiten, zielgerichtete aus der Fehleranalyse abgeleitete Lese-/Rechtschreibförderung, Feedback über die Verbesserungen). Die Rahmenbedingungen müssen beim Verfassen schriftlicher Arbeiten für alle Schüler/innen einer Klasse oder Gruppe gleich sein.

Bei Schüler/inne/n mit einer *Lese- und Rechtschreibstörung* (ICD-10 F81.0), einer *Isolierten Rechtschreibstörung* (ICD-10 F81.1) oder mit *Kombinierten Störungen schulischer Fertigkeiten* (ICD-10 F81.3) bzw. (nach der neuesten ICD-11 Version) mit einer *Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung* (ICD-11 6A03.0) und/oder einer *Lernentwicklungsstörung mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck* (ICD-11 6A03.1) sind § 18 Abs. 6 SchUG bzw. § 2 Abs 4 und § 11 Abs 8 LBVO anzuwenden, d.h. zusätzlich zu den allgemeinen Fördermaßnahmen kann ein Zeitzuschlag gewährt werden und Rechtschreibfehler können teilweise oder ganz unberücksichtigt bleiben. Es ist auch der Einsatz von Hilfsmitteln als Einzellösung möglich.

Das Einholen einer klinisch-psychologischen Begutachtung wird **nur in Ausnahmefällen** notwendig sein:

- Wenn alle allgemeinen Förderempfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen ausgeschöpft sind und
- aufgrund der Störung ein positiver Abschluss nicht möglich ist,
- kann ein klinisch-psychologisches Gutachten beigebracht werden. Im Bedarfsfall kann die Schulpsychologie beratend beigezogen werden.

Relevante Hilfestellungen bei der standardisierten Reifeprüfung (SRDP)

Wurde im Schulalltag eine Beeinträchtigung, die geeignet ist, Prüfungsergebnisse zu beeinflussen, festgestellt und entsprechend berücksichtigt, so gilt dies auch für die abschließenden Prüfungen. Relevante Hilfestellungen, die im Schulalltag zum Einsatz kamen, sind auch bei den abschließenden Prüfungen anzuwenden (Rundschreiben 11/2021).

Aktuelle Informationen stehen im Internet unter der Adresse www.schulpsychologie.at/lrs zur Verfügung.

6 Hinweise für Eltern

6.1 Unterstützung für Eltern und Kinder zu Hause

Die Probleme eines Kindes mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten offenbaren sich nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause beim Erledigen der Hausübungen, beim Lernen und anderen alltagspraktischen Tätigkeiten. Hausübungen nehmen bei Kindern mit LRS oft sehr viel mehr Zeit in Anspruch und sind fehlerbesetzter als bei anderen Kindern. Hinzu kommt der aus großer Sorge um die Bildungschancen des Kindes gut gemeinte Versuch vieler Eltern, die Defizite durch zusätzliches, im Ausmaß unangemessenes Üben in den Griff zu bekommen. Die Motivation der Kinder für diese Übungen ist oft enden wollend, da es viele andere interessante Dinge zu tun gibt und man ohnehin schon viel Zeit mit schulischen Tätigkeiten verbracht hat. Aber es sollte auch eine andere, motivationswirksame Dimension beachtet werden, nämlich die des Selbstkonzeptes. Jedes Kind kommt mit der Erwartung in die Schule, Lesen und Schreiben erlernen zu können. Kinder mit Problemen im Schriftspracherwerb werden oftmals sehr enttäuscht, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl sinken, die Angst zu versagen nimmt zu. Mit anderen Worten könnte man auch sagen: Wer tut schon gerne was er nicht gut kann? Die Folge dieser Situation ist eine erhöhte Stressbelastung der Kinder und ihrer Eltern.

Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben nur durch Schreiben. Hinzukommt, dass LRS im Allgemeinen eine länger dauernde Förderung erfordert. Das bedeutet, dass man im Sinne der Motivation des Kindes und der eigenen Psychohygiene als Elternteil so gut wie möglich versuchen sollte, die häusliche, schulbezogene Arbeitszeit effizient zu nützen. Als positiv zu bewerten ist, dass viele Autorinnen und Autoren von Lese- und Rechtschreibprogrammen bemüht sind, die Übungen interessant und ansprechend zu gestalten. Das bewirkt in vielen Fällen eine größere Freude an den Übungen und mehr Erfolgserlebnisse.

Tipps für die Förderung zu Hause

1. Wenn Sie bei ihrem Kind LRS beobachten, wenden Sie sich an die Lehrkraft Ihres Kindes und bitten Sie um eine Abklärung anhand der unter 3.3 dargestellten förderdiagnostischen Richtlinien. Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten wachsen sich nicht aus, sondern bleiben ohne geeignete Betreuung bestehen.
2. Ist Ihr Kind in ein schulisches oder außerschulisches Lese-/Rechtschreib-Training eingebunden, sollte die häusliche Förderung mit den betreuenden Personen abgestimmt werden.

3. Macht Ihr Kind bei der Hausübung sehr viele Rechtschreibfehler, sollte es nicht alle Fehler verbessern müssen. Besser ist es, an Fehlerschwerpunkten zu arbeiten. In jedem Fall sollte dieses Vorgehen mit der Lehrkraft Ihres Kindes abgesprochen werden.
4. Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in der Erstsprache zeigen sich auch oft beim Erwerb der Schrift-Fremdsprache, z. B. in Englisch. Auch hier sollte man beim Korrigieren Fehlerschwerpunkte setzen.
5. Um Fortschritte zu erzielen, ist regelmäßiges und kontinuierliches Üben über einen längeren Zeitraum erforderlich. Wichtig ist es, das Kind nicht zu überfordern und die täglichen Übungseinheiten relativ kurz zu halten (je nach Alter des Kindes und seiner individuellen Situation ca. 10–30 Minuten). Wenn Ihr Kind durch Hausübung und zusätzliches Üben überlastet ist, kann es sinnvoll sein, mit der Lehrkraft Ihres Kindes darüber zu sprechen, ob es anstatt einer regulären Hausübung die spezifischen Übungen machen kann.
6. Auch gut aufbereitete Förderprogramme, sei es in Form von Papier-Bleistift-Übungen oder PC-Programmen, erfordern die Unterstützung informierter Erwachsener. Insbesondere für Kinder im Volksschulalter ist die persönliche Unterstützung zur korrekten Durchführung der Übungen erforderlich – sie sollten nicht alleine üben.
7. Lassen Sie sich beraten, welche Programme den Kriterien der evidenzbasierten Förderung (siehe 2.3.) entsprechen.
8. Kommt Ihr Kind mit vielen Fehlern in Diktaten und Schularbeiten nach Hause, benötigt es wahrscheinlich Trost und Ermunterung. Machen Sie sich gemeinsam mit Ihrem Kind auf die Suche nach den richtig geschriebenen Wörtern und versuchen Sie dadurch wieder eine optimistische Sichtweise gemeinsam mit Ihrem Kind zu entwickeln.
9. Beachten Sie bitte, dass die Beurteilungen der Rechtschreibleistung in der Schule wichtig sind. Die Lesefertigkeit hat für die Teilhabe an der Gesellschaft hohe Bedeutung, daher sollte der Leseförderung gebührend Platz eingeräumt werden.
10. Zehn Minuten tägliches lautes Lesen ist ein guter Richtwert, um Fortschritte erzielen zu können. Dazu gehört auch, dass man das Kind vorsichtig korrigiert, wenn Lesefehler auftreten. Motivierender ist es manchmal, wenn Sie sich mit Ihrem Kind beim Vorlesen abwechseln. So können Sie größere Abschnitte übernehmen (z. B. eine Seite) und Ihr Kind liest z. B. immer „nur“ zwei Sätze.
11. Leseschwierigkeiten haben weitreichende Auswirkungen auf das Lernen in der Sekundarstufe. Die Kinder benötigen viel mehr Zeit, um Informationen aus dem Lern-

stoff zu erfassen. Sie benötigen in der Regel viel Unterstützung beim Aufbereiten des Stoffs und Hinweise auf die wesentlichen inhaltlichen Aspekte. Auch in Mathematik haben Kinder mit Leseschwierigkeiten oftmals Probleme bei den Textbeispielen, weil sie einfach länger brauchen um die Angaben zu lesen und die notwendige Information herauszuarbeiten.

12. Die Mitschriften von Kindern mit Rechtschreibschwierigkeiten sind oft für ein effektives Lernen unbrauchbar. Hier benötigt Ihr Kind eventuell Unterstützung beim Organisieren bzw. Kopieren lesbarer Unterlagen von Schulkolleg/inn/en.
13. Das Verfassen von Aufsätzen ist eine recht komplexe Tätigkeit. Die Kinder müssen auf den Inhalt, die Textstruktur, die Grammatik und natürlich auf die Rechtschreibung achten. Eine gute Geschichte soll spannend geschrieben sein, einen Höhepunkt aufweisen und variable Satzanfänge beinhalten.
14. Für Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten ist das Aufsatzschreiben eine besondere Herausforderung. Hier kann es hilfreich sein, das Kind beim Schreiben von Aufsätzen zunächst vom Stress des Richtig-Schreiben-Müssens zu entlasten. Dies erreicht man, indem das Kind den Aufsatz nicht selbst schreiben muss, sondern den Text jemandem diktiert oder es auf ein Aufnahmegerät sprechen lässt. Erst in einem zweiten Arbeitsschritt wird die Aufnahme transkribiert und gemeinsam mit dem Kind überarbeitet. Die Übungen sind für Kinder mit LRS nicht immer von sich aus motivierend und interessant. Grundsätzlich sollte daher mit viel Lob und positiver Verstärkung gearbeitet werden. Wenn das nicht reicht, können Verstärkerpläne eingesetzt werden: Z. B. kann es helfen, einen Punkteplan einzuführen. Diese Punkte sollte das Kind dann gegen kleine Geschenke oder gemeinsame Unternehmungen eintauschen können.
15. LRS und die damit verbundenen Lernschwierigkeiten können das Selbstwertgefühl des betroffenen Kindes verringern. Daher findet man bei diesen Kindern oft zusätzliche Beeinträchtigungen wie Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrationsprobleme und emotionale Schwierigkeiten. Umso wichtiger ist es, das Selbstwertgefühl durch eine gute Beziehung zum Kind zu fördern. Auch der Entwicklung von Stärken abseits von Lesen und Schreiben sollte genug Zeit eingeräumt werden.
16. Häusliches Üben muss nicht immer von Mutter/Vater umgesetzt werden. Vielleicht gibt es auch andere Verwandte (z. B. ältere Geschwister), Freunde und Bekannte, die hier unterstützen können.

Weiterführende Informationen erhalten Sie an den schulpsychologischen Beratungsstellen. Die Adressen stehen zur Verfügung unter www.schulpsychologie.at > Beratungsstellen finden.

6.2 Qualitätskriterien für außerschulische Förderangebote

Eine Checkliste als Entscheidungshilfe

Eine seriöse Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten kann man an folgenden Merkmalen erkennen:

1. Eine vorangehende ausführliche Abklärung

- Wird eine ausführliche Untersuchung der Lese-/Rechtschreibleistung und der kognitiven Entwicklung des Kindes angeboten?
- Werden standardisierte Diagnoseverfahren zur Feststellung der Lese- und Rechtschreibkompetenz angewendet?
- Werden Informationen über die schulische Situation (z.B. informelle Schul- und Klassennormen) und die Sichtweise der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers eingeholt und berücksichtigt? Findet ein regelmäßiger Austausch zwischen der außerschulischen Einrichtung und der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer statt?

Das Erklärungsmodell für LRS

- Neuere Erklärungsansätze gehen davon aus, dass die Lese- und Schreibkompetenz auf sprachlichen und insbesondere schriftsprachlichen Vorerfahrungen aufbaut; siehe Abschnitt 2.1 über Teilkompetenzen des Lesens und (Recht)schreibens. Modelle des Schriftspracherwerbs, welche die Schwierigkeiten in der Rechtschreibung durch mangelhafte Ausbildung von Teilleistungen (z. B. auditive Differenzierung, räumliche Orientierung, Serialität oder „legasthenie-typische“ Fehler etc.) erklären, entsprechen keineswegs dem wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisstand.
- Welchen Stellenwert hat die Lesekompetenz im Rahmen der Förderung? Lesekompetenz ist eine zentrale Kulturtechnik. Ist diese eingeschränkt, so ist der Zugang zum lebenslangen Lernen erschwert. Probleme im Rechtschreiben können im Erwachsenenalter gut kompensiert werden.
- Werden Grundfertigkeiten des Leselernprozesses benannt und berücksichtigt? Wichtige Bausteine des Leselernprozesses sind etwa Silbengliederung, Lautbewusstheit, Laut-Buchstabenzuordnung.

2. Transparenz der Fördermethoden für Eltern

- Welche Förderprogramme werden eingesetzt?
Eine Zusammenstellung evidenzbasierter Förderansätze und -materialien, deren Wirksamkeit in wissenschaftlichen Studien belegt werden konnte, finden Sie unter https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190731_Broschu__re_Evidenzbasierte_LRS-Fo__rderung_A4-BF.pdf

- Ist das Lesen und das Schreiben Schwerpunkt der Förderung bei LRS?
Die Arbeit mit schriftlichem Material und die Orientierung der Übungsangebote am Kenntnisstand (laufende Kontrolle und Rückmeldung) bzw. an den Lern- und Verschriftungsstrategien der Schüler/innen stellt eine wichtige Grundlage einer guten LRS-Förderung dar. Auch für das Lesen gilt, dass möglichst oft mit schriftlichem und sinnhaftem Material gearbeitet werden soll. Ergänzend können Übungen zur Lautbewusstheit, Reime, Textverständnis etc. zum Einsatz kommen.
Die Wirksamkeit isolierter Wahrnehmungstrainings oder schriftferner Gedächtnis- bzw. Konzentrationstrainings ist wissenschaftlich nicht belegt.

3. Eine realistische Planung der Förderung (Zeitfenster)

- Auf welchen Zeitraum wird die Förderung angelegt?
- „Schnellheilungsversprechen“ sind mit Vorsicht zu betrachten. Je nach Schwere der Symptomatik dauern Förderungen bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten mehrere Monate bzw. Jahre.
- In welchen Abständen finden die Sitzungen statt? Idealerweise findet 1–2 × wöchentlich eine Förderstunde statt.
- Was muss zu Hause gemacht werden, wer soll das Kind beim Lernen daheim unterstützen?
- Es ist wichtig, das Kind nicht zu überfordern und die täglichen Übungseinheiten auf max. 20 Minuten zu beschränken. Die Förderperson sollte in der Lage sein, die Motivationslage dauerhaft aufrecht zu erhalten.

4. Überprüfung des Fortschrittes (Verlaufsdagnostik)

- Werden kurzfristige Ziele (1–3 Monate) gesetzt und Leistungsfortschritte gezielt überprüft?
- Werden zur Überprüfung der Lernfortschritte standardisierte Verfahren eingesetzt?
- Werden Erfolge aber auch Misserfolge analysiert, rückgemeldet und mit Kind und Eltern besprochen?

5. Die Rahmenbedingungen

- Gibt es einen geeigneten ruhigen Raum für die Förderung?
- Wie findet die Förderung statt – einzeln oder in Gruppen?
Ist sichergestellt, dass bei Gruppenförderung die individuellen Lernversuche ausreichend berücksichtigt werden können? Bei gravierenderen Problemen ist Einzelförderung vorzuziehen.
- Wenn Übungseinheiten von den Eltern durchgeführt werden sollen: Sind diese so vorbereitet, dass sie nicht dem „üblichen Hausübungsfrust“ zum Opfer fallen?

6. Wer führt die Förderung durch?

- Über welche fach einschlägigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen verfügt die fördernde Person?

Mindestanforderungen sind ein pädagogisch-psychologischer Grundberuf sowie umfassende Kenntnisse in den im „Rahmencurriculum Förderung bei Lese-/Recht-schreibschwierigkeiten“ (siehe Kap. 4.2) aufgeführten Bereichen.

Notizen

