

Lese-/Rechtschreibschwäche

Aktuelles aus Forschung und Praxis

Inhalt

1. Einleitung
2. Legasthenie?
3. Lese-/Rechtschreibschwäche – neue Forschungsbefunde zu Symptomatik, Verursachung und Behandlung
4. Wahrnehmungsstörungen und Lernstörungen – wie hängen sie zusammen?
5. Diagnostische Abklärung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten durch den Schulpsychologen
6. Der Schreib- und Leselernprozess
7. und was ist mit der Seele der Kinder?
Die psychischen Auswirkungen der Lese-/Rechtschreibschwäche auf das seelische Erleben von Kindern
8. Lese- /Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht
9. Offener Unterricht: Schreiben und Lesen in der Freiarbeit im 1. Schuljahr
10. Beschreibung des Schulversuchs: Volksschule für Kinder mit Teilleistungsschwächen (Wahrnehmungsschwächen) am Sonderpädagogischen Zentrum in Hall i.T.
11. Spezielle Hilfestellungen für lese- /rechtschreibschwache Kinder
12. Lese- /rechtschreibschwache Kinder in den leistungsdifferenzierten Pflichtfächern und Realien an der Hauptschule
13. Rechtschreiben: aufgeben oder eine Aufgabe?
Tipps zur Rechtschreibdidaktik

1. Einleitung

In unserer schulpsychologischen Arbeit werden wir mit den verschiedensten Lern- und Verhaltensstörungen konfrontiert. Das Problem der Lese-/Rechtschreibschwäche begegnet uns tagtäglich bei Schülern jeder Schulart und aller Schulstufen. Die testpsychologischen Untersuchungen zeigen, dass die Ursachen sehr unterschiedlich sind. Eine genaue diagnostische Abklärung des Einzelfalls ist unumgänglich, um Schüler, Eltern und Lehrer bezüglich einer gezielten Förderung beraten zu können.

Da in letzter Zeit das Thema der Lese-/Rechtschreibschwäche, vor allem auch unter dem Begriff der „Legasthenie“ immer wieder durch die Medien ging, und unterschiedlichste Informationen und Therapieangebote an Eltern und Lehrer herangetragen wurden, war es uns Schulpsychologen ein besonderes Anliegen, uns schwerpunktmäßig mit dieser Thematik zu befassen.

So ist auch die Idee für diese Pädagogische Beilage entstanden, die diesen Themenbereich möglichst vielseitig - aus der Sicht verschiedener Fachleute aus Forschung und Praxis - beleuchten sollte. Neben der Darstellung der neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse und

einer Begriffsklärung war es uns auch wichtig, Erfahrungen von Schulpraktikern als Anregungen für die konkrete Arbeit in der Klasse zu bringen.

Ob es sich um den Aufbau des Lese- und –schreibunterrichts handelt, oder um Fördermöglichkeiten für Kinder mit speziellen Wahrnehmungsproblemen, um didaktische Möglichkeiten für den Deutschunterricht auf höheren Schulstufen oder um die individuelle Betreuung lese-/rechtschreibschwacher Kinder– die vielen Ideen und Anregungen sollen dem Leser helfen, mit diesen Problemen besser zurecht zu kommen.

Ich möchte allen Autoren sehr herzlich für ihre Beiträge danken, auch für die Bereitschaft, ihre Kenntnisse und Erfahrungen zur Verfügung zu stellen! Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meinen beiden Kolleginnen Frau Dr. Dagmar Herbst und Frau Dr. Brigitte Thöny, die viele Anregungen aus der täglichen schulpsychologischen Arbeit einbringen konnten und mit mir sowohl für die inhaltliche Planung als auch für Koordination und Redaktion dieser Pädagogischen Beilage verantwortlich sind.

Selbstverständlich kann diese Pädagogische Beilage zu einem so zentralen Themenbereich nur ein Impuls dafür sein, sich mit dieser Thematik – auch im Rahmen der Lehrerfortbildung - weiter auseinanderzusetzen, um Nutzen für den pädagogischen Alltag ziehen zu können.

Dr. Ingrid Tursky
Leiterin der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung
Landesschulrat für Tirol

2. Legasthenie ?

Dr. Dagmar Herbst, Dr. Brigitte Thöny, Dr. Ingrid Tursky

Bisher wurden viele Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als Legasthenie bezeichnet. Dabei wurde nicht berücksichtigt, dass diesen verschiedenartig in Erscheinung tretenden Schwächen unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen und dementsprechend auch individuelle Fördermaßnahmen nötig sind.

"Der Begriff ‚Legasthenie‘ als Synonym für Leseschwäche wurde erstmals von Paul Ranschburg (1916) eingeführt. Als Leseschwäche bezeichnete Ranschburg ‚eine nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes, sich äußernd in der Unfähigkeit, im Alter von 6-8 Jahren oder auch noch darüber hinaus, sich eine derart genügende Geläufigkeit des mechanischen Lesens anzueignen, welche die Vorbedingungen eines erträglichen Verständnisses des Gelesenen wäre‘ (1928, S. 88).

Der Begriff der Legasthenie ist heute ersetzt durch die Begriffe Lese- und Rechtschreibstörung und Isolierte Rechtschreibstörung (nach dem Internationalen Klassifikationsschema psychischer Störungen, ICD-10)"

Prof. DDr. H. Remschmidt, Uni Marburg, 1998.

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten können durch Wahrnehmungsstörungen, durch schwache Allgemeinbegabung oder durch Defizite in der phonologischen Verarbeitung bedingt sein. Auch organische und psychische Ursachen sowie Umwelteinflüsse und die Art des Unterrichts dürfen im Zusammenhang mit Lese-/Rechtschreibschwäche nicht außer Acht gelassen werden.

In der folgenden Darstellung haben wir den aktuellen Stand der Forschung kurz zusammengefasst :

MINDMAP

3. Lese- / Rechtschreibschwäche - neue Forschungsbefunde zu Symptomatik, Verursachung und Behandlung

Univ.-Ass. Mag. Dr. Karin Landerl, Universität Salzburg

Eine Beeinträchtigung beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens ist die am häufigsten anzutreffende spezifische Lernstörung im Schulalter. Die gezielte Behandlung der Lese-/Rechtschreibstörung (kurz: LRS) ist ein zentrales Anliegen. In den letzten Jahren hat die kognitions- und neuropsychologische Forschung in Bezug auf die Symptomatik und Verursachung der LRS zahlreiche neue Erkenntnisse gebracht. Auffällig ist gerade in diesem Bereich, wie weit voneinander entfernt Theorie und Praxis sind. Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird sowohl der normale als auch der gestörte Schriftspracherwerb intensiv untersucht. Bedauerlicherweise haben die zentralen Befunde dieser Forschungsarbeiten bisher nur sehr begrenzt Eingang in die praktische Arbeit mit lese-/rechtschreibschwachen Kindern gefunden. Umgekehrt werden für die Behandlung von LRS immer wieder neue Methoden propagiert, die keinerlei Evaluation unterzogen werden, und die zum Teil sogar in Kontrast zu den Befunden der psychologischen Forschung stehen. Die folgende kurze Zusammenfassung der zentralen Forschungsbefunde soll helfen, diese unnötige Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken. Es soll ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand der international anerkannten Forschung zur Verursachung und Symptomatik der LRS gegeben werden. In weiterer Folge werden die Konsequenzen, die sich aus dem Forschungsstand für die Behandlung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten ergeben, aufgezeigt.

Symptomatik und Entwicklungsverlauf

In der Regel zeigen sich die Schwierigkeiten bereits in den ersten Stadien des Erstleseunterrichts. Den betroffenen Kindern bereitet dabei das Erlernen der Buchstabe-Lautbeziehungen Mühe. Insbesondere Buchstaben, die ähnliche Laute abbilden (z.B. *d* und *t*, *o* und *u*), sind anfällig für Verwechslungen. Lange Zeit war man der Ansicht, dass die Verwechslung der Buchstaben *b* und *d* ein eindeutiger Hinweis auf das Vorliegen einer spezifischen Schwäche (Legasthenie) sei. Diese Sichtweise ist unrichtig, sie konnte empirisch klar widerlegt werden. Verwechslungen von *d* und *b* kommen durchaus vor, aber nicht nur bei LRS-Kindern, sondern bei sehr vielen Leseanfängern, die diese Unsicherheit meist recht schnell überwinden. Die Buchstaben *b* und *d* sind deshalb schwierig auseinanderzuhalten, weil sie sowohl visuell ähnlich sind als auch phonologisch sehr ähnliche Laute abbilden. Wichtig ist, dass es meist nicht eine mangelnde visuelle Differenzierung ist, die diese Buchstabenverwechslungen verursacht. So werden etwa die Buchstaben *n* und *u* nur selten miteinander verwechselt, obwohl sie visuell ähnlich sind. Da diese Buchstaben aber Laute abbilden, die wenig Ähnlichkeit miteinander haben, können sie auch besser auseinandergehalten werden.

In den Anfangsphasen haben LRS-Kinder zudem besondere Schwierigkeiten, die durch Buchstaben abgebildeten Laute beim Lesen zusammenzulauten, also eine Lautsynthese durchzuführen. Dadurch ist das "Erlesen" unbekannter Wörter bzw. das "lautierende" Lesen betroffen. Umgekehrt gelingt legasthenen Kindern auch die Segmentation von gesprochenen Wörtern in einzelne Laute beim Schreiben oft nur schlecht, wodurch das "lautorientierte" Schreiben erschwert wird. Insbesondere die exakte Durchgliederung von Konsonantenhäufungen wie *str-* oder *kl-* bereitet Probleme. Ein illustratives Beispiel für diese Schwierigkeiten lieferte Benjamin (9 Jahre) in einer seiner Übungsstunden. Er produzierte für das diktierete Wort *Brot* die Schreibung *Grot*. Obwohl Benjamin selbst feststellte, dass seine Schreibung nicht stimmte („*Grot* habe ich geschrieben, aber *Brot* soll ich schreiben“), war es ihm auch mit Hilfe seiner Betreuerin nicht möglich herauszufinden, was er an seiner Schreibung ändern müsste um zur korrekten Schreibung zu gelangen. Erst die Assoziation mit seinem Namen („Mit welchem Laut beginnt Benjamin?“) ermöglichte es ihm, den Anfangslaut des Wortes *Brot* richtig zu identifizieren.

Sowohl das lautierende Lesen als auch das lautorientierte Schreiben sind komplexe psycholinguistische Tätigkeiten. Beide Prozesse stellen hohe Anforderungen an die Lautverarbeitung, die sog. phonologische Verarbeitung. Beim lautorientierten Schreiben muss der Sprachfluss vom Kind in seine lautlichen Bestandteile zerlegt werden und beim lautierenden Lesen müssen unzusammenhängende Laute zu einer einheitlichen Aussprache integriert werden. Wichtig ist, dass die Laute bei diesem Prozess nicht nur sequentiell produziert werden, sondern sie müssen koartikuliert werden. Das bedeutet, dass etwa für die korrekte Lesung des Wortes *da* die Planung der Artikulation des Vokals /a/ bereits gleichzeitig mit der Planung des Anfangskonsonanten /d/ erfolgen muss, wenn nicht eine künstliche Aussprache wie /du-a/ resultieren soll. Und auch der Erwerb der Buchstabe-Lautbeziehungen setzt voraus, dass das Kind grundsätzlich erkennt, dass Sprache aus einzelnen Lauten aufgebaut ist und dass es die einzelnen Laute gut unterscheiden kann. Diese

Erkenntnis ist absolut nicht selbstverständlich, sie wird normalerweise erst durch die Konfrontation mit unserem alphabetischen Schriftsystem, also in den ersten Phasen des Leseunterrichts induziert. Ein Defizit in der phonologischen Verarbeitung stellt hier natürlich eine starke Beeinträchtigung dar.

Diese Anfangsschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sind unterschiedlich stark ausgeprägt und können mit gezieltem Training meist überwunden werden. In weiterer Folge ist beim Lesen insbesondere eine stark verlangsamte Lesegeschwindigkeit auffällig. Der Leseprozess bleibt mühevoll und scheint nur wenig automatisiert. Schwierigkeiten im Leseverständnis sind zwar kein zentrales Symptom der LRS, sie können aber als Folge einer defizitären Worterkennung auftreten, d.h. es kann passieren, dass Texte, welche mühevoll und zum Teil fehlerhaft durchgelesen wurden, nicht verstanden werden. Die Schreibungen der Kinder sind nun zwar fast immer lauttreu, entsprechen aber nicht den Konventionen der deutschen Orthographie. Die schwache Rechtschreibung bleibt häufig bis ins Erwachsenenalter bestehen.

Oft wird angenommen, dass die Schwierigkeiten beim Aufbau eines Gedächtnisspeichers für Wortschreibungen auf ein Defizit im visuellen Gedächtnis hindeuten, dass sich die Kinder also die „Wortbilder“ nicht merken könnten. Ein derartiges visuelles Defizit ist bei schriftunabhängigen Aufgaben allerdings nicht festzustellen. Vielmehr zeigen auch hier Schwierigkeiten bei der Verarbeitung der Lautstruktur ihre Auswirkungen, wir sprechen von einem sog. phonologischen Defizit. Schriftwörter können nämlich vermutlich nur dann gut abgespeichert werden, wenn die lautlichen Entsprechungen mit dem Sprechwort automatisch erfasst und eine multiple Vernetzung zwischen dem orthographischen und dem phonologischen Gedächtniseintrag des betreffenden Wortes hergestellt werden kann. Vereinfacht könnte man sich das ungefähr so vorstellen, dass sich das Schriftwort sozusagen auf das Sprechwort daraufsetzt. Bei Vorliegen eines phonologischen Defizits stellt diese Art der Verbindung offenbar ein ausgesprochen hartnäckiges Problem dar.

Generell ist die Prognose für diese spezifische Lernstörung eher schlecht. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1993) haben in mehreren groß angelegten Längsschnittstudien mit Wiener Schülern gezeigt, dass Kinder, die in der ersten Klasse Schwierigkeiten mit dem Lesen- und Schreibenlernen hatten, in der achten Schulstufe immer noch zu den schwachen Lesern und Schreibern gehören. Die Angaben zur Vorkommenshäufigkeit von LRS schwanken zwischen 4 und 15% (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993), wobei Buben diese Störung wesentlich häufiger aufweisen als Mädchen. Zwillings- und Familienstudien zeigen, dass LRS genetisch bedingt sein kann. In Anbetracht dieser eher ernüchternden Befunde scheint es umso wichtiger, dass das Vorliegen einer LRS möglichst früh erkannt wird und betroffene Kinder durch geeignete Fördermaßnahmen in ihren Bemühungen, das Lesen und Rechtschreiben zu erlernen, entsprechend unterstützt werden. Eine frühe Diagnose und Behandlung kann auch helfen, eine Sekundärsymptomatik wie z.B. Schul- und Versagensängste sowie psychosomatische Erscheinungen wie Bauchschmerzen, Kopfweh und Übelkeit vor Schulbeginn und selbst depressive Verstimmungen, die als Folge des Tag für Tag erlebten Versagens beim Lesen und Schreiben auftreten können, zu verhindern.

Erklärungsansätze

In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts entstand die historisch älteste Verursachungskonzeption der Lese-/Rechtschreibstörung, die in der Annahme einer visuellen Gedächtnisstörung für Wörter und Buchstaben bestand ("Wortblindheit"). Die Verwechslung visuell ähnlicher Buchstaben wie *b* und *d* sowie Buchstabenumstellungen (z.B. "Trum" statt *Turm*) wurden als die zentralen Symptome von Legasthenie betrachtet. Damit in Zusammenhang wurde auch gesehen, dass Legastheniker links und rechts nicht unterscheiden könnten. Bedauerlicherweise hat sich diese veraltete Konzeption zum Teil bis heute gehalten, obwohl sie empirisch klar widerlegt werden konnte. Wie bereits erläutert, sind Verwechslungen von *d* und *b* nicht charakteristisch für LRS. Vielmehr kommt diese Verwechslung allgemein bei Leseanfängern deshalb vor, weil diese Buchstaben abgesehen von ihrer visuellen Ähnlichkeit auch phonologisch ähnliche Laute abbilden. Auch andere Verursachungskonzeptionen, wie etwa Defizite in der intermodalen Verarbeitung, Serialitätsdefizite oder eine mangelnde Integration der beiden Gehirnhälften fanden empirisch keine Bestätigung.

Die empirisch am besten gesicherte Verursachungskonzeption ist die eines verbal-linguistischen Defizits. Diese Sichtweise von LRS als sprachlich-phonologischer Störung erwies sich in den letzten 30 Jahren als sehr fruchtbar und führte zu einer Vielzahl von interessanten und praktisch relevanten Befunden, welche etwa erst kürzlich in der Zeitschrift "Spektrum der Wissenschaft" zusammengefasst wurden (Shaywitz, 1997). Zahlreiche Forschungsarbeiten haben ergeben, dass die häufigste Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem subtilen Defizit der Sprachverarbeitung zu sehen ist. Genauer gesagt haben betroffene Kinder typischerweise Schwierigkeiten, die exakte Lautstruktur von Sprechwörtern schnell und automatisch zu erfassen. Man spricht daher von einem *phonologischen Defizit*. Empirische Studien unserer Forschungsgruppe in Salzburg haben etwa ergeben, dass lese-/rechtschreibschwache Kinder schlechtere Leistungen zeigen als normalentwickelte Leser beim Nachsprechen von Pseudowörtern, das sind bedeutungslose Lautabfolgen wie „mawimo“ oder „bowiba“ (Wimmer, Mayringer & Landerl, 1998), oder beim Erlernen von einfachen Namen für visuell gut unterscheidbare Phantasietiere („Filo“, „Kogan“ und „Spurk“). Offenbar fällt es LRS-Kindern schwer, unbekannte Lautabfolgen im Gedächtnis abzuspeichern. Das phonologische Defizit erkennt man auch daran, dass betroffene Kinder manchmal Probleme haben, Sprechwörter in einzelne Laute zu zerlegen und diese Laute bewusst zu manipulieren. So zeigten sich in unseren Studien Schwierigkeiten bei einer Lautersetzungsaufgabe, bei der alle Selbstlaute von vorgeschprochenen Wörtern oder kurzen Sätzen durch ein „i“ ersetzt werden sollten (Wimmer, 1993), beim Beurteilen der Vokallänge von vorgeschprochenen Unsinnssilben (Landerl, 1998), sowie einer Schüttelreimaufgabe, die mit etwas älteren, 12-jährigen Kindern durchgeführt wurde („Mann“ - „Hut“ → „Hann“ - „Mut“; Landerl, 1996). Dieses Defizit in der phonologischen Bewusstheit ist aber oft nur in den Anfangsphasen des Lesenlernens augenscheinlich. Ein weiterer konsistenter Befund ist eine verlangsamte Benennungsgeschwindigkeit, wenn eine Abfolge von Zahlen, Bildern oder Farben möglichst schnell benannt werden soll (Wimmer, 1993; Wimmer et al., 1998). Auch dieses Defizit kann dadurch erklärt werden, dass die entsprechenden Wortaussprachen nicht schnell genug aus dem Gedächtnis abgerufen werden können.

Empirisch nicht bestätigen konnten wir dagegen Konzeptionen, die Defizite in der detaillierten visuellen Erkennung von Buchstabenmustern bzw. in der Raumlageorientierung als Ursache von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten annehmen. Das Einschulungsverfahren von Seyfried, Helbock & Zeman (1985) enthält zum Beispiel eine Aufgabe, bei der auf einem Arbeitsblatt alle jene Äpfel angestrichen werden sollen, deren Stiel nach oben zeigt, während Äpfel mit anderen Orientierungen ignoriert werden sollen. Es wird also eine ähnliche Anforderung an die visuelle Verarbeitung gestellt wie bei der Unterscheidung bestimmter visuell ähnlicher Buchstaben (*b - p* oder *b - d*). Kinder, die in den ersten beiden Schuljahren massive Leseprobleme entwickelten, zeigten zum Zeitpunkt der Einschulung bei dieser Aufgabe keinerlei Schwierigkeiten. Sie bearbeiteten die Apfelaufgabe ebenso schnell und fehlerlos wie Kinder ohne spätere Leseschwierigkeiten (Wimmer et al., 1998). Andere Konzeptionen, z.B. die Edu-Kinesiologie (Dennison, 1988), sehen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Zusammenhang mit einem motorischen Defizit, nämlich einer mangelnden Integration der beiden Körper- und Gehirnhälften. Auch für diesen Ansatz fanden wir in unseren Arbeiten keinerlei Bestätigung. Die motorischen Fähigkeiten überprüften wir unter anderem anhand der Balancierleistung. Auf einem Bein balancieren erfordert eine gute Koordination und Integration aller Körperteile. Es zeigten sich keinerlei Unterschiede zwischen einer Gruppe von LRS-Kindern und einer Kontrollgruppe mit normal entwickelten Leseleistungen (Wimmer et al., 1998).

Konsequenzen für die Förderung

In krassem Gegensatz zur intensiven Forschung in Bezug auf die Verursachung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten steht, dass nur die wenigsten der derzeit verbreiteten Behandlungsmethoden einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen werden, ja zum Teil entbehren die angepriesenen Förderprogramme jeglicher wissenschaftlichen Grundlage. Grissemann (1993) spricht etwa vom "Supermarkt der Legastheniepädagogik" (S. 206), der zunehmend unübersichtlicher wird. Ein derartiger Zustand wäre etwa in der Medizin völlig undenkbar, im pädagogisch-psychologischen Arbeitsfeld ist eine Vermischung von wissenschaftlich fundierten und esoterisch anmutenden Behandlungsansätzen aber nach wie vor an der Tagesordnung.

Kritische Sichtungen von Behandlungsmethoden wurden u.a. von Grissemann (1993), Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1995), Scheerer-Neumann (1993) und Walter (1996) vorgelegt. Das generelle Befundmuster ist, dass nur Förderprogramme, die konkret an den jeweiligen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eines Kindes ansetzen, sich als wirksam erwiesen haben. Drastisch ausgedrückt wird sich die Leseleistung eines Kindes nur durch gezielte Leseübungen verbessern, und die Rechtschreibleistung nur durch gezielte Rechtschreibübungen. Natürlich ist dieser Ansatz weniger attraktiv als Programme, die eine rasche Hilfe auch ohne mühevolleres Lese-/Rechtschreibtraining versprechen, weil diese Leistungen bei betroffenen Kindern und deren Angehörigen ohnehin bereits aversiv besetzt sind. Die Effizienz derartiger Förderprogramme ist aber ausgesprochen fragwürdig und die erzielten Leistungsverbesserungen gehen über Placebo- oder allgemeine Therapieeffekte häufig nicht hinaus (Scheerer-Neumann, 1993).

Zusammenfassung

Der zentrale Befund der intensiven kognitions- und neuropsychologischen Leserwerbsforschung der letzten Jahrzehnte besteht darin, dass die Hauptursache für Schwierigkeiten beim Lesen- und Rechtschreibenlernen in einem subtilen Sprachdefizit, genauer gesagt in einem Defizit der phonologischen Verarbeitung zu sehen ist. Dieses phonologische Defizit ist meist nur bei einer exakten Diagnose der lautsprachlichen Leistungen feststellbar, hat aber massive Auswirkungen auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens.

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

L i t e r a t u r

- Dennison, P. E. (1988). *Befreite Bahnen*. Freiburg i.Br.: Verlag für Kinesiologie.
- Grissmann, H. (1993). Förderdiagnostische Aspekte eines empirisch begründeten Legastheniekonzepts. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 52, 205-229.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landerl, K. (1996). *Legasthenie in Deutsch und Englisch*. Frankfurt: Peter Lang.
- Landerl, K. (1998). Legasthenie - neue Erkenntnisse zu Symptomatik, Verursachung und Diagnose. *Psychologie in Österreich*, 3, 103-109.
- Landerl, K., Wimmer, H., & Moser, E. (1997). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe*. Bern: Huber.
- Scheerer-Neumann, G. (1993). Interventions in developmental reading and spelling disorders. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders* (pp. 319-352). Berlin: de Gruyter.
- Seyfried, H., Helbock, M. & Zeman, M. (1985). *Eingangsd Diagnose*. Wien: Ketterl.

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

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

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

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies of Reading*, 2, 321-340.

4. Wahrnehmungsstörungen und Lernstörungen - wie hängen sie zusammen?

Mag. Liane Kaufmann, Univ.Klinik Innsbruck

Einführung

Ob sich eine Lernstörung isoliert entwickelt bzw. einfach „existiert“ oder ob Wahrnehmungsstörungen die „Grundlage“ für die Entstehung einer Lernstörung sind, ist eine schwierige Fragestellung und bislang gibt es dazu keine eindeutig gültigen Aussagen. Als erstes erscheint es mir wichtig, die Begriffe „Wahrnehmungsstörung“ und „Lernstörung“ zu definieren. Beide sind Überbegriffe, welche eine Reihe verschiedenartiger Probleme inkludieren. Während der Begriff der „Lernstörung“ in den diversen Diagnoseschemata (ICD und DSM¹) relativ genau definiert ist, trifft dies für die sogenannten „Wahrnehmungsstörungen“ leider nicht zu.

Begriffsbestimmungen

Eine „Lernstörung“ - im Sinne einer Teilleistungsschwäche - liegt dann vor, wenn bei mindestens durchschnittlichem intellektuellen Leistungsniveau die schulischen Fertigkeiten (wie lesen, rechtschreiben, rechnen) unterdurchschnittlich, das heißt nicht altersadäquat und der Beschulung nicht entsprechend sind. Das ICD-10 (1994) unterteilt die „Umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ unter anderem weiter in „Lese- und Rechtschreibstörung“, „Isolierte Rechtschreibstörung“, „Rechenstörung“. Laut ICD dürfen diese spezifischen Lernstörungen nicht aufgrund einer unangemessenen Beschulung, einer allgemeinen Intelligenzminderung, irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -erkrankung entstanden sein. Ein weiteres Ausschlusskriterium für diese Diagnosen ist das Vorhandensein von Perzeptionsstörungen, Visusproblemen etc. Weiters müssen sich diese Lernstörungen bereits in frühen Entwicklungsstadien abzeichnen und weit unter dem Leistungsniveau von Kindern mit gleichem geistigen Entwicklungsalter liegen. Demgegenüber sind weder im ICD-10 noch im DSM-IV (APA, 1994) Definitionen für sogenannte „Wahrnehmungsstörungen“ vorgesehen.

¹ **ICD:** Das „International Classification of Diseases“, herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation, ist ein multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters. Es wird in Österreich an Kliniken und Krankenkassen/Versicherungsträgern zur Diagnosefindung herangezogen.

DSM: Das „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ ist ebenfalls ein Diagnoseschema für psychische/psychiatrische Erkrankungen, welches primär im angloamerikanischen Raum verwendet wird. In Österreich wird es vor allem für Forschungszwecke (im Rahmen von Studien) eingesetzt.

Was versteht man unter Wahrnehmung?

Wahrnehmung oder Perzeption inkludiert all jene Prozesse, die ablaufen, wenn Sinnesreize im Gehirn bzw. Zentralnervensystem (ZNS) verarbeitet werden. Gemäß diverser kognitiver Informationsverarbeitungsmodelle reicht der Prozess der Wahrnehmung von der Informationsaufnahme bis zur Handlungsausführung. Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess, der sich nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten im Laufe der Entwicklung verfeinert. Das heißt, die Menge und Qualität der Informationsaufnahme und Handlungskompetenz werden durch den Entwicklungsverlauf bestimmt. Je mehr Stimulation bzw. Sinnesreize der Mensch erhält, desto besser entwickeln sich bestimmte Informations- bzw. Wahrnehmungssysteme. Auch so komplexe Vorgänge wie Denkprozesse (Schlussfolgerungen ziehen, antizipatorisches Denken, abstraktes Denken, Merkfähigkeit etc.) sind wahrnehmungs- und somit „trainingsabhängig“.

Einem Muskel vergleichbar kann auch das Gehirn effizienter arbeiten, wenn es regelmäßig stimuliert wird bzw. Sinnesreizen ausgesetzt wird. Interessanterweise spielt dabei die Intaktheit der peripheren Sinnesorgane (Auge, Ohr, Haut, Nase) eine weniger wichtige Rolle als allgemein hin angenommen. Beispielsweise kann ein schielendes Kind (Sehstörung bzw. visuelle Störung) durchaus eine gute Raumvorstellung entwickeln (Sonderegger, 1994). Ein Defekt in einem Sinnesbereich kann oft durch die Leistungen in einem anderen Sinnesbereich kompensiert werden (beim schielenden Kind vor allem durch die Tast- und Bewegungssinne). Im Unterschied zu den „einfachen Wahrnehmungen“ wie sehen, hören, fühlen, schmecken, riechen sind höhere kognitive Leistungen wie komplexe Denkvorgänge (auch schriftsprachliche und rechnerische Fertigkeiten) abhängig von der Informationsaufnahme und dem Informationsaustausch verschiedener Sinnesmodalitäten. Komplexe Wahrnehmungen wie höhere kognitive Fähigkeiten setzen multimodale Informationsverarbeitung voraus: um ein Diktat erfolgreich bewältigen zu können, müssen mehrere Sinnesmodalitäten intakt sein und darüber hinaus der Informationsaustausch zwischen den einzelnen Bereichen funktionieren. Intakt sein müssen die auditiven Fähigkeiten, die visuellen und graphomotorischen Fähigkeiten sowie die spezifischen Laut-

Buchstabe-Assoziationen. Das Diktierte muss sowohl bezüglich der Lautstärke gehört, bezüglich feiner Lautunterschiede differenziert als auch dessen Inhalt verstanden werden, und das Gehörte muss niedergeschrieben werden, und zwar in der sequentiell richtigen Lautfolge. Mit anderen Worten, auch wenn die einzelnen peripheren Sinnesbereiche voll funktionsfähig sind, kann es an der komplexeren Informationsverarbeitung (beispielsweise der Lautdifferenzierung bei intakter Hörfähigkeit), dem Informationsaustausch bzw. dem Zusammenspiel zwischen den einzelnen Sinnesbereichen liegen, wenn das Endresultat (in diesem Falle die Rechtschreibleistung) zu wünschen übrig lässt.

Wann liegt eine Wahrnehmungsstörung vor?

Wahrnehmungsstörungen manifestieren sich immer in mangelhafter Leistung, welche sich auf der motorischen, der sprachlichen, der kognitiven (Denkleistung) Ebene zeigen kann (Affolter, 1997).

Je nach Ausprägungsgrad der Wahrnehmungsstörung kann das betroffene Kind Leistungs- bzw. Entwicklungsdefizite haben, ohne dass offensichtliche organische Beeinträchtigungen vorliegen. Das heißt, kinderneurologische Untersuchungen sind in vielen Fällen unauffällig. Der Arzt diagnostiziert in vielen Fällen lediglich ein „ungeschicktes“ Kind. Zuweilen wird angenommen, dass einer Wahrnehmungsstörung eine minimale zerebrale Funktionsstörung zugrundeliegt. In diesem Zusammenhang finden sich in der Literatur auch Begriffe wie „Psychoorganisches Syndrom“ (POS) und „Minimale Cerebrale Dysfunktion“ (MCD). Die Bezeichnungen POS bzw. MCD zur Diagnose oder Beschreibung einer Teilleistungs- bzw. Lernstörung sollten vermieden werden, da sie eine Pathologisierung implizieren (organisch bedingt), keine Aussagen über die Entstehung machen und auch bei der Förderplanung keineswegs nützlich sind.

Nützlicher sind neuropsychologische Ansätze, welche eine genaue und differenzierte Beschreibung der Leistungsfähigkeit eines Kindes zum Ziele haben. Durch das Erstellen eines sogenannten „Stärken-Schwächen Katalogs“ der kognitiven Fähigkeiten bzw. Denkleistungen können spezifische Leistungsschwächen erkannt werden. Kann ein Kind beispielsweise nicht gut abzeichnen, so sagt dies noch nichts über die Problemursache aus. Liegt die Schwierigkeit primär auf der visuell-perzeptiven Ebene (dem Erfassen der visuellen Details und der Raum-Lage Beziehungen der einzelnen Figurelemente), der graphomotorischen Ebene (Bewegungsausführung, Stifthaltung) oder der Integration der beiden Fähigkeiten (der Informationsübertragung von einer Sinnesmodalität zur anderen)? Ist das Problem genau definiert, so kann auch die Förderung bzw. das Training gezielter geplant werden. Dadurch

wird verhindert, dass das Kind durch zu viel Übung frustriert wird, vor allem wenn die Übungen relativ erfolglos bleiben, da am falschen Ende trainiert wird.

Wahrnehmungsstörung und Lernstörung, gibt es einen Zusammenhang?

Um diese Frage beantworten zu können, muss zuallererst die „Lernstörung“ differenziert betrachtet werden. Welche Ursachen liegen derselben zugrunde bzw. welche Teilleistungen bzw. Wahrnehmungsprozesse sind so mangelhaft, dass das Kind nicht mehr kompensieren kann? Nehmen wir die Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) als Beispiel, so ist die Erkenntnis wichtig, dass es nicht „die“ LRS gibt. Vielmehr existieren verschiedene Arten der LRS, welche sich in unterschiedlichen Leistungsprofilen bzw. Teilleistungsschwächen manifestieren. Mögliche Ursachen einer LRS - im Sinne einer Teilleistungsschwäche (also nicht durch mangelnde Beschulung, reduzierte intellektuelle Leistungsfähigkeit oder Beeinträchtigung der peripheren Sinnesorgane) - sind vielschichtig. Zu den häufigsten Ursachen von LRS zählen:

- Raum-Lage Probleme („Spiegelfehler beim Schreiben von Buchstaben“),
- Lautanalyse und Lautsequenzierungsfehler (Auslassungen, Einfügungen, Vertauschungen von Buchstaben und/oder Silben),
- mangelnde Lautdifferenzierung (trotz guter Hörfähigkeiten bezüglich Lautstärke kann nicht zwischen phonologisch ähnlich klingenden Lauten unterschieden werden wie beispielsweise b/d, d/t, b/p, e/ä etc.),
- nicht etablierte Laut-Buchstabe bzw. Buchstabe-Laut Assoziationen (Kind weiß nicht, wie man den Laut „a“ schreibt bzw. weiß nicht, wie der Buchstabe „a“ klingt).

Rein graphomotorische Probleme, also ein schlechtes Schriftbild bei ansonsten guten Lese- und Rechtschreibfertigkeiten, gehören nicht zu den LRS im engeren Sinne.

Ist die LRS das einzige Problem des Kindes, so ist in den meisten Fällen eine Schwäche der phonologischen Informationsverarbeitung der Grund dafür. Hat das Kind als alleiniges Problem eine Schwäche der Lautdifferenzierung und -sequenzierung, so kann dies im Entwicklungsverlauf und in den Alltagshandlungen tatsächlich unbemerkt bleiben. Sehr oft jedoch ist die LRS nur ein Problem neben einigen anderen. Hat das Kind zusätzlich zur LRS auch Raum-Lage Probleme, graphomotorische Probleme, Aufmerksamkeits- und/oder Merkfähigkeitsprobleme, so liegt der Summe dieser Leistungsdefizite höchstwahrscheinlich ein Wahrnehmungsverarbeitungsproblem zugrunde. Liegt ein solcher Verdacht vor, dann bedarf es einer genauen Diagnostik (auch neuropsychologisch und ergotherapeutisch). Nur dann ist das Erkennen der Problemursache möglich, was wiederum eine notwendige Voraussetzung für die Erstellung eines möglichst wirksamen Therapie- bzw. Förderplanes ist.

Literatur:

Affolter (1997). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*, Verlag Neckar

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth Edition)*. APA, Washington, DC.

Remschmidt H. & Schmidt M.H. (1994). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO*. Dritte, revidierte Auflage. Verlag Hans Huber.

Ruf-Bächtiger (1987). *Das psychoorganische Syndrom*.

Sonderegger (1994). *Therapie am Küchentisch*.

5. Diagnostische Abklärung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten durch den Schulpsychologen

Dr. Brigitte Thöny, Schulpsychologie Tirol

Wenn Ihr Kind Fieber hat, was tun Sie dann ?

Geben Sie dem Kind das Medikament, das auch sein Bruder / oder sein Freund beim letzten Fieber bekam, oder eines, das ihm der Arzt bei der letzten Krankheit verschrieben hat ?
Wahrscheinlich nicht, hoffentlich nicht !

Wir wissen alle, dass Fieber nur ein Symptom ist und ganz unterschiedliche Ursachen haben kann.

Und so ist auch eine Lernstörung nur ein Symptom, das ganz verschiedene Ursachen haben kann.

Will man einem Kind mit einer Schwäche beim Lesen oder Schreiben helfen, dann muss genau abgeklärt werden, welche Ursachen dafür verantwortlich sind. Erst dann kann mit einer darauf abgestimmten Förderung geholfen werden.

Die Ursachen für Lese-Rechtschreibprobleme sind so mannigfaltig wie die Fehler, die die Kinder machen, und es lässt sich nicht immer klar feststellen, ob nur einer oder mehrere Faktoren zusammen diese Probleme bedingen. Jedenfalls lohnt es sich, eine genaue Diagnose zu erstellen und das Kind dort zu fördern, wo es Hilfe braucht.

Wie stellen Schulpsychologen eine Diagnose ?

1. Anamnese

Zunächst werden in Gesprächen mit Eltern und Lehrer genaue Informationen über Entwicklung, Problementstehung und -verlauf sowie über bisherige Fördermaßnahmen erhoben. Besprochen werden auch etwaige körperliche Schwächen (Seh-, Hörprobleme, Schwierigkeiten mit der Feinmotorik, Lateralität usw.)

2. Testpsychologische Untersuchung

◆ Überprüfung der Begabung

Zunächst wird mittels Intelligenztests festgestellt, inwieweit eine eventuelle Begabungsschwäche für die Schwierigkeiten verantwortlich sein könnte und in welchen Bereichen sich besondere Stärken und Schwächen zeigen. In jedem Fall ist es nötig, mittels weiterer Tests abzuklären, welche Faktoren dem Kind den Erwerb des Lesens und Schreibens erschweren.

◆ Schulleistungsüberprüfung

Mittels spezifischer Lese- und Rechtschreibtests wird festgestellt, welche Fehler das Kind macht und welche Bereiche weiter untersucht werden müssen.

◆ Überprüfung der Arbeitshaltung

Auch Arbeitstempo, Aufmerksamkeit, Lerntyp und Genauigkeit beim Arbeiten werden überprüft.

◆ Überprüfung der Wahrnehmungsverarbeitung

Hier geht es um Überprüfung der durch die Sinne aufgenommenen und im Gehirn weiterverarbeiteten Wahrnehmungen, wie z.B.

➤ phonematische Differenzierungsfähigkeit : das Heraushören klangähnlicher, aber bedeutungsunterscheidender Sprechlaute

➤ sprechmotorisch-kinästhetische Differenzierung : sprechmotorische Genauigkeit (Artikulation) kann als eine wesentliche Voraussetzung für das Sprechgedächtnis angesehen werden.

➤ optisch-graphomotorische Differenzierung : diese bezieht sich auf die Unterscheidung auffälliger und unauffälliger Details, weiters auf die Zuordnung und Gestaltung von graphischen Merkmalen wie z.B. Buchstaben

Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung können Auswirkungen auf das Rechnen haben und auch sonst im alltäglichen Leben zu Schwierigkeiten führen.

◆ Überprüfung der phonologischen Verarbeitung

Es können aber auch Defizite in der *phonologischen Verarbeitung* sein, die einer Lese-/Rechtschreibschwäche zugrunde liegen: Die Fähigkeit, aus einem Wort die Laute in der richtigen Reihenfolge herauszuhören und diesen die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge zuzuordnen, muss erst erlernt werden. Die *Art des Unterrichts* in den ersten beiden Schulstufen, auf welchen den Kindern gleichzeitig mit dem Erlernen des lautorientierten Schreibens und Lesens die orthographische Schreibweise (Regeln für Dehnung, Doppelung, harte und weiche Konsonanten) gelehrt wird, kompliziert den Erwerb des Lesens und Schreibens auf unnötige und verwirrende Art und Weise.

◆ Weitere Zusammenhänge

Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens können auch mit psychischen Problemen eines Kindes zusammenhängen. Ängste beim Schreiben bzw. Lesen aufgrund der bisherigen negativen Erfahrungen können hier ebenso beteiligt sein wie auch zu großer Druck von seiten der Eltern oder der Lehrperson. Hier geht es in der diagnostischen Arbeit um eine Erhellung dieser Zusammenhänge.

(Siehe auch den Beitrag 7 :„...und was ist mit der Seele der Kinder?“)

Eine möglichst genaue diagnostische Abklärung bei Lese-/Rechtschreibproblemen kann sehr viele Teilbereiche umfassen. Sie ist besonders wichtig, um eine darauf abgestimmte Förderung für das jeweilige Kind entwerfen zu können. Diese kann jedoch nur gelingen, wenn alle Beteiligten (Lehrer, Eltern, Schüler) bereit sind, daran mitzuarbeiten.

6. Der Schreib- und Leselernprozess

Dr. Dagmar Herbst, Schulpsychologie Tirol

Wie GÜNTHER betont, handelt es sich beim Erwerb der Schriftsprache um einen **sprachlichen Prozess**, nämlich die Umsetzung der gesprochenen in die geschriebene Sprache. Deutlich wird damit einerseits der enge Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache, andererseits die Prozesshaftigkeit dieses Geschehens.

Ähnlich wie beim Sprechenlernen findet der Schriftspracherwerb in Form einer *allmählichen* Annäherung an die normgerechte „Erwachsenenschrift“ statt. Durchlaufen werden dabei mehrere, qualitativ verschiedene Phasen, und zwar abwechselnd beim Schreiben und beim Lesen auf jeweils höherem Niveau. Wobei festzuhalten bleibt, dass die Übergänge immer fließend sind, und der Entwicklungsverlauf als solcher starken individuellen Schwankungen unterliegt.

Um Einblick in diesen Prozess zu gewinnen, ist es notwendig, sich vorerst den Aufbau und damit das Wesen unserer Schriftsprache vor Augen zu führen:

Die deutsche Schriftsprache ist eine *Lautschrift nach dem alphabetischen System*. Im Gegensatz zu logographischen Schriften wird ein Lautwort nicht durch Bildzeichen, sondern durch eine Buchstabenkombination wiedergegeben. Mit 26 Buchstaben lassen sich alle Wörter unserer Sprache bilden.

Die Umsetzung der gesprochenen in die geschriebene Sprache ist ein außerordentlich komplizierter Prozess, das Erfassen der komplexen Beziehung zwischen Schrift- und Lautstruktur stellt hohe Anforderungen an ein Kind beim Schreiben- und Lesenlernen.

Um ein Wort niederschreiben zu können, ist es notwendig, die gesprochenen Silben des betreffenden Wortes in noch kleinere Einheiten, nämlich die **Phoneme** (d.h. die kleinsten bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten in der Lautsprache) zu gliedern und diesen die entsprechenden **Grapheme** (d.h. die auf der schriftlichen Ebene umgesetzten Phoneme in Form von Buchstaben) zuzuordnen. Das erfordert einerseits eine gute Differenzierungsfähigkeit im Bereich der auditiven Sprachwahrnehmung, andererseits eine hohe Abstraktionsleistung, da Phoneme in ihrer Reinform innerhalb des gesprochenen Wortes nicht zu hören sind. Erschwert wird die orthographisch richtige Schreibung noch dadurch, dass in unserer Sprache **Phonem-Graphem-Zuordnungen** häufig nicht eindeutig sind.

SASSENROTH (1991) macht außerdem darauf aufmerksam, dass nicht nur der Entwicklungsstand der Lautsprache Einfluss auf die Aneignung der Schriftsprache hat, sondern auch die von einem Kind mit Schrift gemachten vorschulischen Erfahrungen sowie sein Wissen über die Sprache.

Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs nach GÜNTHER:

1. Präliteral-symbolische Phase

GÜNTHER geht von der Annahme aus, dass der Schriftspracherwerb nicht erst mit dem Lesen und Schreiben im engeren Sinne beginnt, sondern schon wesentlich früher.

Als Vorstufe zum Lesen und Schreiben wird die Bildbetrachtung sowie die beginnende Wiedergabe des Wahrgenommenen in Form von konstruktivem Bauen und Malen gesehen. Langsam erfährt das Kind, dass Bilder mittels Sprache auch abstrakt - in Form von Buchstaben - dargestellt werden können. Der entscheidende Schritt erfolgt mit der Einsicht in die Unterschiedlichkeit von Bildern und Buchstaben. Somit erfahren Kinder *Buchstaben* als etwas Bedeutsames - als etwas, das unmittelbar mit *Sprache* zu tun hat.

2. Logographemische Phase

Diese Strategie umfaßt zunächst eine *rein visuelle* Vorgehensweise. Das Kind orientiert sich bei der Identifikation von Wörtern an hervorstechenden Merkmalen, merkt sich also Teilelemente, welche beim Lesen leicht wiedererkannt werden können. Beim Versuch, die Wörter schriftlich wiederzugeben, werden die Buchstaben sowie deren Reihenfolge erinnert und - mit mehr oder weniger Erfolg - aus dem Gedächtnis niedergeschrieben. Das Schreiben eines Wortes erfolgt hierbei nicht aufgrund einer Lautanalyse, sondern anhand der über die jeweiligen Wortmerkmale gespeicherten Informationen. Mit anderen Worten, das Schreiben basiert ausschließlich auf der *wortspezifischen Speicherung* im Gedächtnis, da dem Kind noch keine Informationen über die Konstruktion orthographisch unbekannter Wörter zur Verfügung stehen.

Zwangsläufig führt diese Strategie des Wortbildlesens immer wieder zu Verlesungen und beim Schreiben häufig zu Auslassungen und Vertauschungen.

3. Alphabetische Phase

Das zentrale Element dieser Strategie besteht in der allmählichen *Erfassung der Phonem-Graphem-Zuordnungen*.

Mit zunehmendem Verständnis für den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache beginnt das Kind, Gehörtes in Schrift zu übersetzen. Dies erfolgt zunächst auf der Ebene der kleinsten Einheiten, nämlich der Phoneme und der Grapheme,

indem das Kind die Wörter lautsprachlich analysiert und die gehörte Lautfolge schriftlich umsetzt.

Um den einzelnen Lauten Buchstaben zuordnen zu können, ist sowohl das Wissen um die jeweiligen Lautwerte der Buchstaben erforderlich als auch die Fähigkeit, einzelne Laute aus einem Wort isolieren zu können.

Die vollständige Analyse aller Laute eines Wortes ist ein außerordentlich schwieriges Unterfangen, weshalb zu Beginn dieser Phase Wörter häufig unvollständig - insbesondere in Form von konsonantischen Skelettschreibungen (*Hs* für *Haus*, *Bl* für *Ball*) wiedergegeben werden. Die bevorzugte Verwendung von Konsonanten ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die erste Lautanalyse vorrangig an der eigenen Artikulation des Wortes orientiert und hierbei Konsonanten leichter identifiziert werden können. Während das Heraushören der Anfangslaute und der Endlaute noch relativ leicht gelingt, bereiten die mittleren Laute häufig Schwierigkeiten.

Mit der Zeit gelingt die Wiedergabe aller Laute eines Wortes immer besser, die Schreibung wird vollständiger. Neben Buchstabenauslassungen bei langen Wörtern und Konsonantanhäufungen lassen sich noch Fehler aufgrund mangelhaften Wissens um komplizierte Phonem-Graphem-Zuordnungen beobachten.

Des Weiteren treten - als Folge der noch sehr kleinen Übersetzungseinheiten (Analyse einzelner Laute) - oft noch Buchstabenumstellungen und -wiederholungen auf.

Erschwert wird die orthographisch richtige Schreibung zusätzlich durch die Mehrdeutigkeit gewisser Phonem-Graphem-Zuordnungen in unserer Sprache (*f* wird zu *f* oder *v*) und die - im Dialekt noch verstärkt auftretenden - Abweichungen vieler Wörter vom phonematischen Prinzip (*lesn* statt *lesen*). Die Schreibweise erfolgt in dieser Phase noch stark phonetisch, d. h. sie orientiert sich an der jeweiligen Aussprache des Wortes.

Dennoch stehen dem Kind mit dieser Strategie ungleich bessere Möglichkeiten zum schriftsprachlichen Erwerb bisher unbekannter Wörter zur Verfügung als noch in der vorangegangenen Phase. Umgekehrt passiert es jetzt, dass bereits scheinbar gesicherte, einfache Lernwörter - der neuerworbenen phonemischen Strategie folgend - plötzlich wieder falsch geschrieben werden.

4. Orthographische Phase

Diese Phase beinhaltet die zunehmende Loslösung von der Lautsprache und die Einsicht, dass die orthographisch korrekte Schreibweise vielfach durch andere linguistische Prinzipien bestimmt ist.

Durch den verstärkten Umgang mit Lernwörtern gewinnt das Kind allmählich Einsicht in *gewisse strukturelle Regelmäßigkeiten* unserer Schriftsprache, die in der Folge als allgemeine Merkmale internalisiert werden.

Es erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit orthographischen Elementen, obwohl diese zum Teil noch recht willkürlich eingesetzt werden (Bsp. Groß- und Kleinschreibung).

Eine an und für sich erfolgreiche Generalisierung bestimmter Regeln kann wiederum eine - in verschiedenen Fällen nicht angebrachte - Übergeneralisierung zur Folge haben (*lesen* statt *lesn*, *Wasser* statt *Wassa*, aber fälschlicherweise *Oper* anstelle von *Opa*).

Das Kind lernt mehr und mehr, rein phonematisch orientierte Zuordnungsregeln zwischen Lautfolgen und Schriftzeichen zugunsten von strukturellen Gesetzmäßigkeiten abzubauen.

5. Integrativ-automatisierte Phase

Diese Phase beinhaltet im wesentlichen keine neuen Vorgehensweisen. Vielmehr werden die zuvor erworbenen Strategien gefestigt und automatisiert.

Literatur:

K. B. Günther: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb
Verlag: Schindele Heidelberg, 1989

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

M. Sassenroth: Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung
Verlag: Paul Haupt Bern und Stuttgart, 1991

7 und was ist mit der Seele der Kinder?

Die psychischen Auswirkungen der Lese- /Rechtschreibschwäche auf das seelische Erleben von Kindern

Dr. Hans Henzinger, Schulpsychologie Tirol

Bei Kindern mit Lese- /Rechtschreibschwierigkeiten spricht man häufig von einer primären und einer sekundären Problematik. Die primäre Störung bezieht sich auf den Aspekt der Aufnahme und Verarbeitung beim Erlernen des Lesens und Schreibens. Als Sekundärproblematik versteht man die seelischen und körperlichen Auswirkungen des Erlebens dieser Schwierigkeiten beim Kind.

Damit stellt sich die Frage, wie verarbeitet ein Kind diese Schwierigkeiten?

Beobachtet man Kinder beim Lernen nicht nur von den mündlichen oder schriftlichen Ergebnissen her, kann man immer wieder feststellen, dass Lernen ein Prozess ist, bei dem Geist, Seele und Körper beteiligt sind. Dies bedeutet, dass man zum Lernen nicht nur den Kopf braucht, Gefühle sind unmittelbar mitbeteiligt. Und Gefühle manifestieren sich im Körper.

WATZLAWICK unterschied in einem vereinfachten Modell zwei Formen von Wirklichkeit. Wirklichkeit 1. Ordnung bezieht sich auf die sogenannten 'facts'. Dazu gehören die Messwerte der Erderwärmung genauso wie z.B. das messbare Klangspektrum eines Wortes. Während dem Computer egal ist, welches Wissen er abspeichert, ob Erotikbild oder Amtspost, ist dies beim Gehirn grundlegend anders. Unser Gehirn hat die Eigenschaft, jede Information vor seiner Abspeicherung emotional zu bewerten, d.h. mit Gefühlen zu versehen. Das geschieht im Zwischenhirn. Hier ist bedeutsam, welche Gefühle wir mit diesen 'facts' verbinden, d.h. welche Bedeutung wir einer Information begeben. Und damit sind wir bei der Wirklichkeit 2. Ordnung.

Somit sind es dann nicht die 'facts', nach denen wir unser Verhalten ausrichten, sondern unsere Bedeutungszuschreibungen. Und während die 'facts' im wesentlichen für alle gleich sind, können die Bedeutungen von Person zu Person sehr verschieden sein.

Was bedeutet das für das Lernen?

Ob Einmaleins, Textrechnung, der stromlinienförmige Körper des Seehunds oder auch die Tatsache, dass man "Stuhl" mit einem stummen "h" schreibt: jede dieser Informationen wird gemeinsam mit Gefühlen gemerkt. Diese emotionale Dimension hat Auswirkungen auf den Prozess des Merkens, weil mit den Gefühlen der Körper mitsteuert. Wird nun mit einer

Information ein unangenehmes Gefühl verknüpft, reagiert der Körper mit einer Botschaft im Sinn von "weg davon" oder durch "vergessen". Erfolgt diese negative Verknüpfung wiederholt in ähnlicher Form, kommt es zu einem stabilen Lernvorgang. Kommt ein Schüler beim Erlernen des Lesens zu lange nicht über die technischen Schwierigkeiten hinweg, verbindet er Lesen immer wieder mit Unlustgefühlen. Das Ergebnis ist dann: "Lesen mag ich nicht". Die Folge davon ist, dass dieses Kind das Lesen meiden wird. So wird es nie vorstoßen zur "Lust am Lesen".

Nun müssen wir davon ausgehen, dass das Lesen wie das Schreiben oder auch das Rechnen keineswegs für alle Kinder gleich leicht ist. Ein Kind mit guten geistigen Voraussetzungen, mit einer gut entwickelten Sprache, mit klaren Sinnen, sowohl was die Aufnahme als auch die sensorische Verarbeitung betrifft, wird sich leichter tun, über die ganz normal bei einem Lernvorgang auftretenden Schwierigkeiten hinweg zu kommen. Kinder mit Schwächen in diesen Bereichen haben es unverhältnismäßig schwerer und bleiben nicht selten stecken in diesen negativen Gefühlen, die zu sehr vielfältigen lernhemmenden Auswirkungen führen.

Ein kleines Beispiel mag das verdeutlichen. Im Laufe einer schulpyschologischen Untersuchung fragte ich ein Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, das in der Schule seine liebe Not hatte, am Ende der 1. Schulstufe, was es über das Schreiben und Lesen denke. Zuerst verschränkte Stefan seine Arme, dann verzog er das Gesicht und sagte schließlich: "Mag ich nicht!" Etwas später fragte ich ihn, ob er glaube, dass er das noch einmal erlernen werde können. Mit fester Stimme und ohne langes Nachdenken antwortete er: "Nein!"

Die Mutter erzählte mir zuvor, wie sehr sich Stefan vor Schulbeginn auf das Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Können gefreut hätte. Nun war alles dahin. Sein "Nein" signalisierte ganz klar, dass er sich keine Chance mehr gab, diese Schwierigkeiten überwinden zu können. Natürlich hatte er Woche für Woche auf die Ansage geübt. Immer wieder hatte er gehofft, immer wieder wurde er bitter enttäuscht.

Natürlich stellt sich damit die psychologische Frage, was passiert war auf dem Weg zu diesem 'Ergebnis'. Einige diese Stationen seien hier kurz skizziert.

- Stefan merkt, dass er sich schwer tut beim Erlernen der Buchstaben; er bemerkt auch, dass sich andere Kinder leichter tun.
- Erste Diktate bringen nicht den erhofften Erfolg. Er hätte sich gewünscht, dass er es kann. Er fühlt sich verunsichert und merkt auch an der Reaktion der Eltern, dass "Grund zur Sorge" besteht.

- Die Fehleranzahl wächst, meist hat er deutlich mehr Fehler als die anderen Kinder. Stefan findet kein System, nach dem das Lesen und Schreiben funktioniert. Er möchte seine Lehrperson und seine Eltern zufriedenstellen und bemüht sich wieder.
- Stefan spürt das Gefühl, "etwas schuldig zu bleiben", was andere Kinder erbringen, aber er versteht nicht warum. So kommt er zum Schluss, dass er zu dumm sei.
- Seine inzwischen tiefreichende Verunsicherung lässt ihn zunehmend auf "Kriegsfuß" geraten mit der Schrift. Jedes neue Üben aktiviert all die negativen Gefühle und das negative Selbstbild.
- Er hat sich schon oft genug gestellt, er will nicht mehr. Denn jeder Versuch endet mit der Rückmeldung eines Mißerfolgs. Er will nicht mehr daran denken.
- Er hasst das Schreiben und Lesen. Er will es auch gar nicht mehr lernen. Die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Lesen und Schreiben tun einfach zu weh.
- Als Versager fühlte er sich irgendwie ausgeschlossen, nicht mehr ganz zugehörig.

Nun ist Stefan aber erst am Beginn seiner Schulkarriere. Mindestens 8 Jahre liegen noch vor ihm. Und es kann sein, dass noch einiges auf ihn wartet von dem, was andere Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwächen schon alles durchgemacht haben. Es ist wie ein Teufelskreis, in dem sich die Beteiligten immer schneller drehen und es kein Entrinnen gibt. Die Lehrperson ist unzufrieden, die Eltern machen Druck, auch weil sie den Misserfolg ihres Kinder schwer aushalten können. Das Gespräch in der Familie dreht sich vor allem um das Thema "Rechtschreiben". Alle stehen unter großer Spannung. Das Kind kann dieser Dynamik nicht mehr standhalten und beginnt in seinem Unglück mit anderen Krankheitszeichen zu reagieren, sei es mit Bauchweh, Übelkeit, Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Ängsten, Bettnässen oder auch Verweigerung und aggressivem Verhalten.

Solche Schritte im Erleben eines Kindes machen klar, dass selbst bereits im Anfangsstadium nicht nur ein konkretes Verhalten wie z.B. das Lesen betroffen ist. Auch tiefere Schichten der Persönlichkeit (Modell der logischen Ebenen nach G. BATESON, R. DILTS) werden in Mitleidenschaft gezogen.

Aus der anfänglichen Beobachtung: "Ich habe Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens" wird eine viel weitreichendere Aussage. Bezogen auf diese logischen Ebenen lassen sich die Auswirkungen so darstellen:

- das *konkrete Verhalten*: z.B. Schwierigkeiten beim Lesenlernen,
- die *Fähigkeit* eines Menschen: z.B. das Lesen erlernen können,
- den *Glauben* über seine Fähigkeit: "ich kann nicht gut lesen" sowie "die anderen können es viel besser" und die

- die *Identität* (Selbstbild). "ich bin zu dumm".

Spätestens hier haben wir es mit "machtvollen Mustern" zu tun, die das eigene Verhalten organisieren. Und spätestens hier wird es auch schwierig, dieses stabile System zu verändern, weil selbstorganisierende Systeme dazu neigen, die eigenen Tiefenstrukturen erneut zu manifestieren ("ich werde es wohl nie lernen"). Umso wichtiger ist es, dort anzusetzen, wo eine Schwierigkeit noch auf die Ebene des *konkreten Verhaltens* beschränkt ist, weil ein Durchschlagen auf die tieferen Ebenen einen Veränderungsprozess immens erschweren würde.

Versteht man den Prozess des Schriftspracherwerbs als Wechselwirkung von Schülerpersönlichkeit und Unterricht, lassen sich aus den oben dargestellten Beobachtungen sowohl vorbeugende wie auch heilende Maßnahmen ableiten:

- Unabdingbare Voraussetzung für das Lernen ist das Erleben eines Fortschritts. Das Kind muss das Gefühl haben voranzukommen, Erfolg zu haben bei der Überwindung von Schwierigkeiten. Es ist wichtig, das Kind auch an seine Fortschritte zu erinnern, ihm zu zeigen, was es schon kann im Sinne einer ganzheitlichen Rückmeldung (was stimmt schon, was noch nicht).
- Kinder mit Schwierigkeiten sind verstärkt darauf angewiesen, dass Lernziele modifiziert werden, damit diese auch erreichbar sind. Das Erreichen von Lernzielen ist eine wesentliche Komponente bezüglich der Motivation, gerade an Schwierigkeiten zu arbeiten.
- Schwierigkeiten können in jedem Lernprozess auftreten und beinhalten eine (leider oft verborgene) Information, indem sie auf Schwierigkeiten in bestimmten Wahrnehmungsbereichen, auf bisherige metasprachliche Konzepte, auf Passungsprobleme zwischen Lernstrategien eines Kindes und der Unterrichtsform, oder auch auf individuell verschiedene Lernwege eines Kindes hinweisen.
- Es bedarf einer individualisierten Vorgangsweise sowohl in der Diagnostik wie der Förderung, auch im Unterricht. Die fahrplanmäßige Vorgangsweise für alle Kinder im gleichen Rhythmus entspricht der Annahme annähernd gleicher sensorischer und kognitiver Voraussetzungen mit der Einschulung. Diese Situation entspricht jedoch keineswegs der Wirklichkeit.
- Fehler sind nicht als Misserfolge zu deuten, sondern als wichtige Rückmeldungen in einem Lernprozess. Sie enthalten wesentliche Informationen über die individuelle Verarbeitungsform des Kindes aber auch unpassende Zugangswege von Seiten der

Lehrperson. Die in diesem Bereich häufig beobachtbare, auf den "legasthenen" Schüler bezogene Defektorientierung verhindert oft das Fortkommen, so erscheint es notwendig, auch andere Unterrichtsformen in Erwägung zu ziehen.

- Fehler machen Sinn, weil sie als Rückmeldung über das Erreichen oder Nichterreichen die weiteren Annäherungsprozesse zum Etwas-ganz-Können mitorganisieren. Solange Erfolg beim Erstlese- und Schreibunterricht über das Vermeiden von Fehlern definiert wird, wird der Informationsgehalt des Fehlers für notwendige Veränderungen nicht erkannt.
- Ressourcen- versus Fehlerorientierung: jedes Wort, sei es nun richtig geschrieben oder mit Fehlern, enthält Teile die richtig sind. Es ist wichtig, gerade diese richtigen Teile zu bemerken. Anstelle nachzufragen: "Warum hast du das schon wieder falsch geschrieben?" kann es hilfreich sein zu fragen, wie es das Kind gemacht habe, dieses oder jenes Wort richtig zu schreiben. Dadurch erhält gerade der Lehrende wesentliche Hinweise auf erfolgreiche Strategien.
- Korrekturen durch den Schüler: Führt ein Kind z.B. während einer Ansage selbst Korrekturen durch, weil es drauf kommt, dass das geschriebene Wort so nicht stimmt, macht es eigentlich etwas ganz Zentrales im Lernprozess. Es vergleicht das geschriebene Wort z.B. mit dem richtig abgespeicherten Wortbildeintrag im Gehirn. Dieser wichtige Vergleich mit der Referenzerfahrung stellt einen wichtigen Baustein in jedem Lernprozess dar, wird aber meist gar nicht bemerkt.

Es liegt an uns, unser Wissen und unsere Rückmeldungen so einzusetzen, dass wir es auch dem lese- und/oder rechtschreibschwachen Kind ermöglichen, den Mut auf seinem schwierigen Weg nicht zu verlieren, damit es seine Fähigkeiten weiter entwickeln kann.

L i t e r a t u r

Dilts, Robert: *Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit*
Verlag: Junfermann Paderborn, 1991

Moog, Wolfgang: *Zur Analyse individueller Lernwege – Diagnostische Dialoge mit Kindern*
Verlag: Ernst Reinhard München-Basel, 1991 (erschienen in „Psychologie in Erziehung und Unterricht“, 38. Jg.)

Brügelmann, Hans: *Kinder auf dem Weg zur Schrift*
Verlag: Faude Konstanz, 1989

8 . L e s e - / R e c h t s c h r e i b s c h w i e r i g k e i t e n i m A n f a n g s u n t e r r i c h t

Univ. Prof. em. Dr. Andreas Möckel

*Noch ist jene Seite im Buch der Menschheitsgeschichte unbekannt,
auf der die ersten Abenteuer der Menschenseele erzählt werden:
das sensible Kind, das auf die ersten Hindernisse stößt
und sich in unüberwindliche Konflikte mit dem Erwachsenen verstrickt sieht
- mit jenem Erwachsenen, der stärker ist als das Kind
und es beherrscht, ohne es zu verstehen.*

Maria Montessori, in „Kinder sind anders“

Vorbemerkung

Einige Kinder im ersten und zweiten Schuljahr der Grundschule haben im Lesen- und Schreibenlernen über längere Zeit hin Schwierigkeiten, obgleich es der Lehrerin oder dem Lehrer scheint, dass sie „eigentlich“ mehr lernen könnten. Sie fallen meistens dadurch auf, dass sie überraschende, verblüffende Fehler machen und manches verstehen, aber dann doch nicht verstanden haben und daher nicht anwenden können. Gelernt und doch nicht gekonnt: Gibt es das schon im Anfangsunterricht? Die Situation dieser Kinder ist paradox. Sie lernen scheinbar nichts, aber in Wirklichkeit lernen sie doch auch etwas, denn intensive Schulerfahrungen verfestigen Reaktionen, die sich oft wiederholen, - fragt sich nur, was die Kinder lernen. Kinder können sich noch nicht distanzieren und einer Situation durch die Flucht in eine produktive Selbstbeschäftigung innerlich entrinnen. Ein Erwachsener kann in einem langweiligen Vortrag eine Stunde lang still und freundlich dreinblicken und die leere Zeit nachdenkend nützen oder träumend ausfüllen. Aber wie soll das ein Kind an 200 Schulvormittagen des Jahres tun? Da spielen sich im Verborgenen dramatische Lernvorgänge ab. Das Montessori Motto ist zwar an die Familie gerichtet, aber die Schule darf es auch beherzigen. Der Referent gerät nicht in Verlegenheit, wenn bei einigen Zuhörern wenig oder nichts von seinem Vortrag hängen bleibt. Eine Lehrerin jedoch macht sich Gedanken über die eigene Arbeit, wenn ein Kind auf der Stelle tritt. Was lernen Kinder, die scheinbar nichts lernen?

Camouflage

Kinder lernen ihre Schwächen zu verbergen. „Täuschen“ trifft die Wirklichkeit der Kinder nicht. Erstens verbergen die Kinder ihre fehlenden Kenntnisse aus Notwehr. Sie wollen vor den anderen Kindern und vor der Lehrerin bestehen. Sie leben von der Liebe der Lehrerin. Zweitens überspielen sie die Situationen nicht bewusst. Wie sollten sie das auch? Sie tun zum Beispiel, als mache ihnen ihr Unverständnis nichts aus. Sie wollen nicht diejenigen sein, die

es nie wissen und denen man immer alles zweimal erklären muss. Also heben sie auf die Frage „Habt ihr verstanden?“ die Hand, auch wenn das nicht stimmt oder sie nicken nach dem zweiten „Weißt du jetzt, wie’s geht?“, obgleich sie es immer noch nicht wissen. Oder sie hören, was die Sitznachbarn als Antwort flüstern. Oder sie gucken ab, ohne den Weg zum Ziel zu erfassen. Kinder lernen leider nicht, dass es normal ist, etwas nicht zu wissen oder zu können. Sie denken, sie seien nicht wie die andern und gerade das wollen sie nicht zeigen. Kinder, die Camouflage betreiben, sind gefährdet; denn mit der Zeit häuft sich das Unverstandene, die Unsicherheit wächst und der Faden reißt. Sie schreiten nicht in einem etwa gleich bleibenden Abstand hinter den anderen Kindern her, sondern unverhältnismäßig langsamer. Eine Schere tut sich auf.

Raten

Kinder gewöhnen sich das Raten an. Spielerisches Raten belebt den Unterricht in vielen Grundschulklassen. „Ratet, was ich mitgebracht habe!“ Oder „Ich seh’ etwas, was du nicht siehst und das ist ...!“ Im ersten Beispiel wird eben mal so geraten, im zweiten soll mit einer Strategie etwas erfragt werden. Beim Lesenlernen muss man an manchen Stellen vermuten und dann prüfen, ob die Vermutung stimmt. Zuweilen sollen Kinder Gelerntes wissen und es fällt ihnen nicht oder nicht gleich ein. Sie sprudeln den ersten besten Einfall heraus. Kinder sollten im Schriftspracherwerb jedoch nicht darauf los raten in der Hoffnung: Wenn das eine nicht stimmt, ist das andere richtig. Wenn nicht Ö, dann Ü; wenn nicht IE, dann EI; wenn nicht DER, dann DIE; wenn nicht WANN, dann WENN usw.

Die Gefahr, dass diese schlechte Angewohnheit entsteht, liegt in der Sache. Beim Lesenlernen muss man oft vermuten, also eine Art Hypothese bilden und dann prüfen, ob sie stimmen kann. Das geschieht zum Beispiel bei einem unbekanntem langen Wort, dessen Anfang ein Kind entziffert, um es dann versuchsweise im Ganzen zu erfassen. Ferner müssen Kinder vorlaufende kleine „Hypothesen“ im Stadium des Erlesens von neuen Wörtern auch hinsichtlich der einzelnen Lautzeichen bilden. Lehrerinnen des ersten Schuljahres kennen das Dehnlesen, mit dem manche Kinder sich behelfen müssen und das mit den gesuchten Wörtern oft nur eine entfernte Ähnlichkeit hat. Manche Kinder müssen lange an dieser Technik festhalten und sich die vermuteten Laute leise vorsprechen. Die Lautzeichen sind jedoch mehrdeutig. Alle einfach geschriebenen Vokale können lang oder kurz sein (A, E, I, O, U, Ö, Ä, Ü). Die stimmhaften Explosivlaute können alle am Ende von Wörtern auch stimmlos gesprochen werden (AB, klingt wie APP; WALD wie WALT; KRIEG wie KRIEK). Hat ein

Kind sich alle Lautzeichen eines Wortes halblaut bewußt zu machen versucht, muss es doch den Sinn des Wortes finden. Auch hier geht es um eine Vermutung, die sich bestätigen muss.

Manche Kinder geben die Hoffnung auf, die Kriterien für die Kontrolle und die Vorgehensweise bei der Kontrolle heraus zu finden und verlegen sich aufs Raten ohne Prüfen, - sie gewöhnen sich das Raten an. Man darf nicht denken, das sei nur Sache der Kinder. Natürlich ist es das auch. Aber es ist auch eine Aufgabe für die Lehrerin, solche Kinder von der sich anbahnenden festen, aber schlechten Gewohnheit mit Hilfe kleiner Aufgaben wegzuführen. Die notwendigen Vermutungen soll das Kind je länger je mehr selbst prüfen, und es soll Geschmack daran finden. Wenn Kinder immer und immer nur raten, ist das ein Alarmzeichen.

Verstummen

Wenn Kinder im Anfangsunterricht fragen könnten, wäre ihnen zu helfen. Ihr Problem ist, dass man auch das Fragen lernen muss; denn das Fragen setzt immer voraus, dass Kinder von einer Sache schon etwas wissen, etwas noch nicht wissen und beides unterscheiden können. In der Schule müssen Kinder bei verschiedenen Gelegenheiten fragen: „Ist es richtig!“ Sie zeigen ihr Heft, sagen ein Gedicht auf, lesen einen Abschnitt aus einem Buch vor. Kinder, die viele Fehler machen, werden unsicher. Sie müssten oft fragen. Wüsste ein Kind, worin ein bestimmter Fehler besteht, würde es ihn gar nicht erst machen. Da manche Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen aber vieles nicht wissen oder nur halb und halb, und manchmal die Übersicht über den Stundenfortgang ganz verloren haben, sind sie zuweilen gar nicht mehr in der Lage zu fragen. Wenn andere Kinder auf „dumme Fragen“ mit Lachen reagieren, ziehen sie sich vom Unterricht erschrocken zurück. Die Reaktion der anderen Kinder muss nicht einmal boshaft sein. Vielleicht ist es nur das Wonnegefühl, es selbst zu können. Außerdem liegt in manchen Fragen wirklich Komik. Aber Bloßstellung schmerzt, Rückzug ist so verständlich wie schädlich. Natürlich fragen solche Kinder trotzdem, aber versteckt und nicht verbal. Sie gucken zum Beispiel die Lehrerin fragend an und suchen die Bestätigung bei ihr auch dann, wenn sie es selbst wissen könnten. Auch hier muss man unterscheiden. Es gibt viele Situationen, in denen Kinder gar nicht genau wissen können, wohin die Lehrerin die Klasse führen will und wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll. Oft verlangt eine Lehrerin aus gutem Grund, dass Kinder eine Reißarbeit oder eine Collage erst zeigen, dann aufkleben. Es gibt aber in der Schule je länger je mehr auch im Anfangsunterricht Merkmale oder Anhaltspunkte, an denen auch Kinder erkennen können, ob sie richtig gelesen oder geschrieben (oder gerechnet) haben. „Dumme“ Fragen gibt es nicht. Natürlich müssen Kinder

von Scheinfragen, mit denen sie nichts anderes als die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich lenken wollen, weggeführt werden.

Unerwartete Reaktionen

Wie kann eine Lehrerin sich selbst und den Kindern helfen? Sprechen Sie möglichst bald mit einer Kollegin. Das klingt merkwürdig, ist aber eine erste Hilfe für ein Kind; denn im Gespräch klären sich Ihre Eindrücke. Denken Sie auch daran, dass manche Kinder nicht gut hören, andere nicht gut sehen, ohne dass das zu Hause oder in der Schule bemerkt worden ist. Manches, was den Mitschülerinnen und -schülern wie eine „lange Leitung“ erscheint, kann durch Schwerhörigkeit oder mangelnde Sehkraft bedingt sein. Wenn Hör- oder Sehfehler ausgeschlossen sind, lohnt es sich, Verlesungen und Schreibfehler zu analysieren. Es können hier nur einige Hinweise und Beispiele gegeben werden. Die meisten Fehler, die Kinder beim Schriftspracherwerb machen, sind halb richtige Ausführungen. Beim Analysieren eines Fehlers ist immer beides zu beachten: Was können Kinder und was können sie nicht? Manche Lehrerinnen nützen das bei Diktaten. Sie halten nicht die Fehler, sondern die richtig geschriebenen Wörter fest. Auch schwache Kinder schreiben zum Beispiel einige auswendig gelernte Namen und Wörter richtig, erkennen bestimmte Laute sogleich oder beherrschen einige Lautzeichen.

Es ist nicht möglich, auf wenigen Seiten Beispiele für alle Fehlertypen zu geben. Daher soll auf drei Stellen aufmerksam gemacht werden:

1. Laute aus Wörtern heraushören. Manche Kinder hören die Laute nicht richtig aus den Wörtern heraus. Kinder, die in einer Mundart aufwachsen und in der Schule zum ersten Mal “nach der Schrift“ sprechen sollen, müssen sich in die Wahrnehmung der Laute richtiggehend einarbeiten. Die wache Wahrnehmung von langen und kurzen Vokalen, von Diphthongen, von Konsonanten, besonders wenn sie am Anfang eines Wortes gehäuft auftreten (zum Beispiel in den Wörtern SPR... oder STR...) ist sowohl für das Schreiben wie für das Lesen ein Schlüssel. Am leichtesten gelingt es bei den Reibelauten (wie SCH, F, CH, S). Unsicherheiten und Unklarheiten beim Erkennen der Laute können lange andauern und wie ein hohler, unplombierter Zahn immer neu schmerzen.

2. Vielen Kindern ist nicht bewusst, welche große Hilfe die Reihenfolge der Laute in den Wörtern sowohl für das Schreiben- wie für das Lesenlernen bedeutet. Die Reihenfolge der Laute in einem Wort bleibt immer gleich. Die Reihenfolge in den geschriebenen Wörtern bleibt dementsprechend auch gleich. Manche Kinder wissen das, aber sie benützen es nicht. Die Übereinstimmung der Reihenfolge im gesprochenen und im geschriebenen Wort ist für

Erwachsene ganz selbstverständlich. Aber Kinder müssen das für sich erst entdecken. Sie könnten in vielen Fällen auf das kümmerliche Raten verzichten, wenn sie dieses Werkzeug parat hätten, und zwar sowohl beim Schreiben, wie auch beim Lesen. Wenn ein Kind mit einem Wörtchen kämpft und hierbei fragt: „Wie geht der?“, dann ist das ein gutes Zeichen; denn dieses „der“ heißt umständlich ausgedrückt: „In der Folge der Laute (oder Lautzeichen) habe ich die ersten ... bewältigt, aber nun ist ein Laut (oder ein Lautzeichen) an der Reihe, das kenne ich nicht (oder kann ich nicht erkennen oder habe ich vergessen) und das hält mich auf!“

3. Manche Kinder haben nicht verstanden, dass man Wörter beim Schreiben (oder beim Lesen) bis zu Ende analysieren (oder rekodieren, also die Lautqualität der einzelnen Laute sich bewußt machen) muss. Das Auf- und Abbauen von Wörtern (WARE, WAR, WA, W; W, WA, WAL, WALD), Paarvergleiche (UTE-UTA, ROLF-RALF, EIS-EI, IM-AM, DIR-MIR, DER-DES) sind Übungen, die Kindern zeigen sollen, dass es auf jeden Laut (oder auf jedes Lautzeichen) ankommen kann und dass Genauigkeit gefordert ist.

Drei Tipps

Zum Schluss drei Vorschläge für die Einzelarbeit. Natürlich ist es möglich, dass die Fassungskraft eines solchen Kindes nicht ausreicht. Dabei sollte jedoch immer bedacht werden, dass Kinder, die in der Grundschule das Lesen und Schreiben nicht lernen, in der Sonderschule Fortschritte machen, obgleich auch dort nicht der Einzelunterricht vorherrscht. Die Lehrerin hat sich Zeit genommen und sitzt neben dem Kind. Es freut sich, die Lehrerin für sich zu haben. Sie freut sich darauf, dass es spannende, originelle, halb richtige, halb falsche Lösungswege des Kindes zu entdecken gibt. Die unerwarteten Reaktionen der Kinder zwingen die Erwachsenen zum Nachdenken und dienen dadurch ihrer Belehrung. „Die Kinder lehren uns!“ ist keine gönnerhafte Floskel. Man kann Kinder besser verstehen lernen, als sie sich auszudrücken vermögen und dann von ihnen lernen.

1. Bitte seien Sie vorsichtig, wenn sich Ihnen die Aufforderung aufdrängt: „Versuch es noch einmal!“ Eine solche Aufforderung hat zwar einen guten Sinn zum Beispiel bei einem Flüchtigkeitsfehler, von dem Sie sicher wissen, dass es ihn selbst korrigieren kann. Oft korrigieren sich Kinder dann auch spontan. Aber zuweilen verbirgt sich hinter einem Fehler auch etwas anderes. Vielleicht weiß ein Kind etwas nicht oder vielleicht kann es sein Wissen nicht anwenden. Wie kann man das eine vom anderen unterscheiden? Versuchen Sie die Aufgabe zu variieren. „Verstehen heißt antworten“, - bei Kindern im ersten Schuljahr heißt

„verstehen“, eine Aufgabe richtig ausführen. Gelingt die Aufgabenlösung nicht, kommt man zum Ziel, wenn man die Aufgabe vereinfacht.

2. Aufgaben beim Schreiben- und Lesenlernen sind komplex, so wie die Aufgabe des Schriftspracherwerbs im Ganzen komplex ist. Sie lässt sich nur bis zu einem gewissen Grad vereinfachen; denn auch die Teilaufgaben bleiben komplex. Machen Sie sich beim Üben mit einem verstörten Kind zu nutze, dass das Wiedererkennen des Bekannten meistens leichter ist als das Finden des Neuen. Beispiel: Das Kind stockt. Ich lasse in solchen Fällen nicht wiederholen, sondern (1) lese dem Kind vor, (2) greife eine Zeile oder drei bis sechs Wörter heraus, zeige sie und fordere auf: Zeig ..., zeig ... (3) Ich lasse das Kind Wörter zeigen, und ich lese mit einem angesagten Fehler. (4) Dann erst liest das Kind zum zweiten Mal. Ein Einwand könnte lauten: „Ja, - wenn man mit dem Kind übt, kann es freilich lesen“. Gegeneinwand: Darum geht es doch gerade, dass ein Kind etwas lernt, etwas kann und das Gefühl hat: „Es ist mir gelungen.“ Schwierigkeiten kommen von selbst. Man muss sie nicht suchen und braucht sie einem Kind nicht zu machen. In der kurzen Übung unterlaufen Kinder immer noch kleine Fehler, die Einblick in spezifischen Schwierigkeiten geben (zum Beispiel: Laute oder Lautzeichen werden verwechselt oder sind unbekannt. Welche?).

3. Bei einer immer wiederkehrenden Fehlerart kann man mit einer kleinen Wörterliste prüfen und üben. Die Liste wird mit dem Kind vor seinen Augen zusammengestellt. Zum Beispiel: Immer wieder liest das Kind am Ende eines Wortes ...en, statt ...er oder umgekehrt usw. Es glaubt zu schnell fertig zu sein und sieht die letzten Lautzeichen nicht mehr genau an. Das Vorgehen könnte sein: (1) „Wir schreiben einige Wörter auf. Du diktierst mir und sagst mir, wie sie gehen. Ich schreibe.“ Man kann Druckbuchstaben malen und die Silben leicht absetzen oder mit zwei Farben markieren: GE BEN - GE BER, HE BEN - HE BER, WE BEN - WE BER. (2) Zeig ..., zeig...! Die Lehrerin liest die Wörter vor und lässt sie zeigen. (3) Ein Wort im Wechsel nach Silben lesen. „Ich zeige und lese die erste Silbe, du die zweite!“ Dann Wechsel der Rolle, das Kind beginnt. (4) Die Lehrerin liest alle Wörter vor. Das Kind liest die Wörterliste vor.

Diese Vorgehensweise ist selbstverständlich keine Empfehlung für den Klassenunterricht. Sie sollen das Schreiben und Lesen von Kindern verlangsamen und Kindern ohne viele Worte zeigen, (1) dass es beim Lesen auf Genauigkeit ankommt, (2) dass jedes Lautzeichen beachtet werden muss, (3) dass man wissen kann, ob richtig oder falsch gelesen worden ist, (4) dass man schreiben und lesen wirklich lernen kann, wenn man weiß, „wie es geht“.

9. Offener Unterricht: Schreiben und Lesen in der Freiarbeit im 1. Schuljahr

VOL Karin Merkl, Montessoripädagogin

Aus den Beobachtungen und Bemerkungen meiner eigenen Kinder, die Schule betreffend, aus ihrer Unzufriedenheit und teilweisen Langeweile durch Unterforderung, wollte ich (damals karezierte HS-Lehrerin) bei einem Wiedereinstieg ganz einfach "anders" unterrichten. Durch Zufall ergab es sich, dass ich vor Ende meiner Karenzzeit eine Volksschulklasse übernehmen sollte. Befürworter, Ermunterer oder Helfer fand ich damals kaum bei meiner Vorstellung vom etwas anderen Unterricht - trotzdem begann ich mit der Wochenplanarbeit. Noch während meiner Montessoriausbildung ließ ich alle "Pläne" fallen und begann den Unterricht zu öffnen mit der Freiarbeit. Darunter ist zu verstehen, dass die Kinder innerhalb einer bestimmten Unterrichtszeit aus einem Lern- und Übungsangebot in Form unterschiedlichster Materialien und Aufgabenstellungen wählen können. Dabei haben sie neben der inhaltlichen Auswahlmöglichkeit auch weitgehende Freiheit in der Wahl des Arbeitsplatzes und der Sozialform.

Dieser Form des offenen Unterrichtes sind Gespräche mit Direktion und Eltern vorangegangen, für die diese Methode ebenso neu war und die ihr zum Teil auch skeptisch gegenüberstanden. Ich bat um einen Vertrauensvorschuss und häufigere Elternabende, in denen wir alle Fragen und Zweifel offen behandeln konnten, was auch für uns Erwachsene eine wichtige Lernerfahrung darstellte.

Ich begann mit einer 1. Klasse mit 24 Kindern. Zuerst stellte ich die Möbel des Raumes nach meinen Vorstellungen um. Die Regale füllte ich nach und nach mit Arbeitsmaterialien, farblich gekennzeichnet nach Mathematik, Deutsch und Sachunterricht. Unter den Materialien befanden sich bekannte und vertraute Spiele aus dem Kindergarten (Simile, Was fehlt?) und neue Materialien, die ich nach den Lehrplanforderungen hergestellt hatte. Die meisten waren leicht zu handhaben mit Eigenkontrolle (Klammerkarten, Nagelbrett, Lochkarten..), vieles musste von mir in den nächsten Monaten mit jeweils zwei bis drei Kindern eingeführt werden (z.B. Montessorimaterialien).

Nachdem ich in den ersten 2-3 Wochen im herkömmlichen frontalen Unterricht herausgefunden hatte, dass die Konzentration, das Lerntempo, der Arbeitseifer, das mitgebrachte Können und Wissen weit auseinanderklafften, zudem einige eigenwillige Persönlichkeiten einen 5-stündigen Unterricht zur Qual werden ließen, war ich gezwungen zu handeln - auch um meiner Selbst willen! Ich arbeitete verstärkt mit stillen Übungen, überlegte täglich im Sitzkreis mit den Kindern, welches Material sie für einige Zeit bearbeiten wollten und ließ eine freie Arbeit zu. Anfangs waren es zwanzig Minuten, denn eine halbe Stunde und allmählich dehnten wir die Freiarbeit bis zu zwei Stunden aus mit Anfangs- und Schlusskreis. Diese Zusammenkünfte vor oder nach einer stillen Übung waren mir in den ersten zwei Jahren sehr wichtig:

zum einen, um den Kindern die Chance zu geben, über ihre Arbeiten zu sprechen, andere dadurch zu motivieren,

zum anderen, um über Störungen zu sprechen, auf diese einzugehen und Regeln aufzustellen, die für jeden galten.

Wir brauchten in unserer Klasse keine Plakate mit Regeln, aber wir sprachen immer und sofort offen aus, was uns ge- bzw. missfiel.

In diese freien Lernphasen entfielen auch die Buchstabenerarbeitungen, das Üben und Festigen. Unterstützt durch die Lehrplanforderung, dass am Ende der 2. Klasse jedes Kind lesen und schreiben können sollte, hatte ich alle Zeit der Welt. Damals gab ich die Reihenfolge der Buchstaben vor. (In einem neuen Turnus werde ich auch in dieser Hinsicht mutiger sein). Durch das vielfältige Übungsangebot wurde es den Kindern nie langweilig, Buchstaben und Wörter zu trainieren. Am Ende jeder 2. Woche führte ich dann den sogenannten Buchstabentag ein. Jeweils am Freitag kamen ca. neun Eltern in der 3. und 4. Stunde in die Klasse, um mit den Kindern gemeinsam an Stationen noch einmal zu üben. (Man kann diesen Stationsbetrieb auch ohne Eltern bewältigen - gute Organisation ist Voraussetzung! - Ebenso eignet sich ein Buchstabentag zur Einführung eines neuen Buchstabens). Die 10 Stationen waren auf die neuen Buchstaben und Wörter zugeschnitten, wobei mir zwei Dinge wichtig waren:

Manche Stationen blieben bis zum Schulschluss gleich (Computer, Schreibmaschine, Setzkasten, Stempel, Tafel)

Alle Sinne mussten aktiviert werden. Die Kinder erlebten den Buchstaben über den ganzen Körper (Malstation, sticken, hören, fühlen, balancieren, schneiden, kneten).

Die Kinder lernten innerhalb kürzester Zeit den Umgang mit den unterschiedlichsten Materialien. Dies durfte ich in der Freiarbeit dann auch als gekonnt voraussetzen. Sie lernten das Warten, wenn Stationen gerade besetzt waren, sie lernten sich zu arrangieren, eine gewisse Zeiteinteilung, sie lernten das Arbeiten nebeneinander und miteinander und hatten großen Spaß dabei.

Den Eltern brachten diese Vormittage auch neue Einblicke. Was auf den ersten Blick oft spielerisch wirkte, war für manches Kind harte Arbeit. Man lernte das Kind in der Gruppe kennen, sah die Schwierigkeiten, aber auch die Fortschritte der anderen. Die Eltern machten aktiv mit und brachten wichtige Informationen bei den Elternabenden ein.

Lesen:

Vom 1. Schultag an hatte ich Bilder mit kleinen Texten, Plakate, Buchstabengeschichten, Bücher und dergleichen in der Klasse so verteilt, dass die Kinder zum Lesen angeregt wurden. In der Freiarbeit beschäftigten sie sich gerne mit dem Werkzeugkoffer, dem Schmink- und Arztkoffer, der Gegenstände und Zuordnungskarten beinhaltet. Es gab Stapel von Wörtern, die Gegenstände im Klassenzimmer bezeichneten und die die Kinder finden sollten. Gegenseitige oder Lehrerhilfe wurde in Anspruch genommen und brachte auch den schwachen Schüler zu kleinen Erfolgen.

Von Anfang an ermunterte ich auch die Kinder, Erlebtes zu zeichnen und mich, die Geschwister oder die Eltern dazuschreiben zu lassen. Großen Spaß hatten alle am Geschichtenbuch, das täglich den Schreiber wechselte. Die Klassengeschichte wuchs jede Woche um eine Folge und wurde ein illustriertes Büchlein wie auch unser Protokollbuch, wo die Kinder zu Fotos aus dem Schulalltag dazuschrieben, u. a. m.

Nebenbei bemerkt, waren alle Kinder bis zum Schulschluss mit den Buchstaben durch, konnten alle lesen und waren hochmotiviert für die 2. Klasse.

Die Kinder hatten Zeit gehabt für jeden Buchstaben, für jedes Wort, sodass keine Buchstaben verwechselt wurden. Was mich auch mit großer Genugtuung erfüllt hat, war, dass die Kinder weit mehr als die gesteckten Ziele erreicht hatten, nämlich:

Verantwortung für sich zu übernehmen,
frei aus Materialien zu wählen,
die Arbeit damit auch zu Ende zu führen,
den Ordnungsrahmen einzuhalten,
sich gegenseitig zu helfen,
Schwierigkeiten miteinander zu besprechen,
sich selbst zu kontrollieren,
eigene Ideen zu entwickeln und
selbständiger und selbstbewusster zu werden.

Für mich ist das Ansporn genug, mit dieser Unterrichtsform weiterzumachen.

10. Beschreibung des Schulversuchs:

Volksschule für Kinder mit Teilleistungsschwächen (Wahrnehmungsschwächen) am Sonderpädagogischen Zentrum in Hall i. T.

VL Sonnweber Elisabeth, 2. Klasse

Seit dem Schuljahr 1997/98 wird am SPZ Hall der **Schulversuch „Volksschule für Kinder mit Teilleistungsschwächen“** durchgeführt. Der Schulversuch beginnt mit der 1. Schulstufe und soll über alle 4 Volksschuljahre fortgeführt werden. Es werden hier Kinder mit durchschnittlicher Intelligenz, die jedoch in Teilbereichen der Wahrnehmung Schwächen haben, betreut. Zugewiesen werden die Kinder auf Grund eines schulpsychologischen Gutachtens der schulpsychologischen Beratungsstelle. Die psychologische Untersuchung erfolgt über Empfehlung der Schule auf Wunsch der Eltern.

Der Unterricht richtet sich nach dem Lehrplan der Volksschule, zudem wird versucht, die Wahrnehmungsdefizite dieser Kinder zu behandeln.

Dafür sind über alle 4 Jahre der Grundschule zusätzliche Unterrichtsstunden vorgesehen, sodass sich die Wochenstundenanzahl um jeweils 2 Unterrichtsstunden erhöht.

In der Praxis bedeutet das, dass täglich 20 Minuten für ein spezielles Wahrnehmungstraining zur Verfügung stehen. Eine weitere Vertiefung erfolgt im Rahmen des Förderunterrichts. Natürlich - das sollte an erster Stelle genannt werden - erstreckt sich die Wahrnehmungsförderung wie ein Unterrichtsprinzip über alle Fächer. Es wird ständig auf die Schwierigkeiten dieser Kinder, auf sich anbietende Kompensationsmöglichkeiten, auf zusätzliche Trainingsmöglichkeiten und auf die Einbeziehung aller Sinne geachtet.

Unterstützt wird der Unterricht durch die Arbeit am Computer. Zum Einsatz kommen einerseits Textverarbeitungsprogramme, andererseits spezielle Programme, die für den Bereich des Wahrnehmungstrainings gerade multimedial einige Möglichkeiten bieten.

Da fast alle Kinder auch im Rahmen des Unterrichts logopädisch betreut werden müssen und auch zum Teil massive Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ist die Klassenschülerzahl auf 10-15 Schüler beschränkt; so kann man intensiv auf die Probleme der Kinder eingehen.

Durch das gemeinsame Üben empfinden die Schüler ihre individuellen Schwierigkeiten nicht als persönlichen Makel. Die Gruppe hilft auch dort, wo es manchmal monoton, anstrengend, demotivierend wird. Frustration und Stress werden vermieden, da die Schwierigkeiten dieser Kinder erkannt und entsprechend therapiert bzw. kompensiert werden können.

Im Laufe der 4 Jahre sollen alle Bereiche der Wahrnehmung sukzessive durchgearbeitet werden. Auf mehreren Ebenen werden Übungen angeboten, die die optischen, die akustischen, die seriellen, die taktil- kinästhetischen Bereiche abdecken.

Im ersten Halbjahr der 1. Schulstufe wurde einerseits die optische Figur- Grund-Differenzierung geübt, zum anderen erfolgte eine Schulung im taktilen Bereich. In beiden Bereichen konnten die Schüler durch das tägliche Training merkliche Verbesserungen erzielen, was im regulären Unterricht eine wesentliche Erleichterung beim Erlernen der Kulturtechniken zur Folge hatte. Die Übungen im Bereich der optischen Figur- Grund-Differenzierung konnten im Klassenverband von allen Schülern gemeinsam erledigt werden. Im taktilen Bereich arbeiteten die Schüler nur unter individueller Führung. Zudem war für alle Schüler auch Zeit bei Lernspielen am Computer ihre gewonnenen Fähigkeiten zu festigen.

Im 2. Halbjahr der 1. Schulstufe wurden in täglichen Übungen Körperschema und Raum-Wahrnehmung trainiert, um die Schüler beim Erwerb von Lesen , Schreiben und Rechnen zu stützen. Im Bereich der akustischen Differenzierung lag der Schwerpunkt beim Erkennen und Orten von Lauten innerhalb von Wörtern und Pseudowörtern. Das Diskriminieren von Lauten ist wesentliche Voraussetzung für das Erlernen des Lesens und Schreibens.

Auf der 2. Schulstufe wurden die Übungen der phonematischen Differenzierung fortgesetzt, die Lokalisation der Laute auch in Bezug auf andere Laute musste von den Schülern angegeben werden. Besonderer Wert wurde auch auf das Lesetraining gelegt; ein aufbauender Lesekurs trug den Schwierigkeiten der Kinder Rechnung und motivierte die Schüler auch besonders. Die Lesetexte wurden verschieden gestaltet und aufbauend nach Schwierigkeitsgrad vorgegeben. Bei den Lesetexten, wie auch bei den Diktattexten war

anfangs die Beschränkung auf lauttreue Wörter wichtig. Eine zusätzliche Vertiefung erfolgte durch ein Segmentationsstraining von Wörtern: zuerst auf der Laut- Buchstaben- Ebene, dann auf der Ebene der Konsonantenverbindungen, auf der Ebene von Silben, von Signalgruppen und von Morphemen.

Ein spezielles Trainingsprogramm wurde zur Verbesserung der Serialität, also zur Abfolge von Bewegungen, absolviert.

Auf der 3. und 4. Schulstufe sollen Textanalyse und Semantik im Vordergrund stehen; optische und akustische Merkfähigkeit werden weiterhin besonders geschult. Alle Lernsequenzen sind aufbauend strukturiert, alle Förderprogramme sind langfristig konzipiert, denn nur so kann ein nachhaltiger Effekt erzielt werden.

Eine persönliche Bemerkung : rückschauend auf die Erfahrungen der ersten beiden Jahre kann ich feststellen, dass sich diese besonders betreuten Kinder sowohl bezüglich ihrer Leistungen als auch bezüglich ihres Verhaltens sehr positiv entwickelt haben. Derartige Rückmeldungen erhalte ich auch von ihren Eltern.

11. Spezielle Hilfestellungen für lese-/rechtschreibschwache Kinder

SL Barbara Kogler, Montessori-Diplom, Sprachheillehrerin

Handzeichen als visuelle, sprechmotorische und kinästhetische Hilfe bei der phonematischen Differenzierung im Leselernprozess

Am Anfang des Lesenlernens steht die **Sprachfertigkeit**. Ein Kind muss über gute Kenntnisse der Muttersprache verfügen, da die Gliederung eines Wortklangbildes in engem Zusammenhang mit der Differenzierung einzelner Laute steht und exaktes Sprechen der einzelnen Laute eine Orientierungshilfe bedeutet. Dies wird auch durch die Anamnese lese-rechtschreibschwacher Kinder bestätigt, die zu einem großen Prozentsatz in ihrer frühkindlichen Entwicklung Störungen der Sprachentwicklung aufweisen.

Das Sprechen enthält drei Arten von Information: Laute - Grammatik - Bedeutung. Die **Laute** als **phonetische Information** werden beim gewöhnlichen Miteinanderreden wenig beachtet, aber die genaue Unterscheidung innerhalb des phonetischen Stromes ist ausschlaggebend für das **Lesenlernen**.

Das Kind muss deshalb die Fähigkeit entwickeln, das Gehörte in seine einzelnen Teile zu gliedern, bevor man die Umsetzung des geschriebenen Codes in Sprache und umgekehrt erwarten kann.

Die üblichen Probleme lese-rechtschreibschwacher Kinder wie Verhören, Überhören, fehlende Trennschärfe bei der Wahrnehmung, Verwechseln ähnlicher Laute und Wörter sowie oftmalige Umstellungsfehler ergeben sich aus der mangelnden Fähigkeit genauen Lautierens.

Durch meine Tätigkeit als Sprachheillehrerin ist mir die Wichtigkeit des Ortes der **Lautbildung** als Hilfe bei der Behebung von Dyslalien bekannt. Mit der **Hand** und dem **Spiegel** wird dem Kind der **Ort** der Lautbildung bewusst gemacht.

Durch die Verstärkung motorischer Wahrnehmung wird zusätzlich auch eine direkte Verbindung in den sensorischen Bereich im Gehirn hergestellt. Da besonders zwei Zentren im Gehirn in unmittelbaren Zusammenhang mit der Sprache gebracht werden - das Broca'sche Zentrum für die Sprachmotorik und das Wernike Zentrum für die sensorische Verarbeitung zur Entschlüsselung der empfangenen Symbole - und diese Zentren auf direktem Weg miteinander verbunden sind, kann man die bewusst gemachte **Sprechmotorik** als direkten Weg zum Verständnis der Laute und ihrer Differenzierung nützen.

Deshalb sollte man Schüler *vor* dem eigentlichen Leseunterricht - schon beim Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung - in die **Art** und vor allem den **Ort** der Lautbildung einweisen. Um dies sinnvoll durchführen zu können, muss man sich mit der Phonetik unserer Sprache auseinandersetzen.

Man unterscheidet die Laute nach ihrem **Artikulationsort** und ihrer **Artikulationsart**.

*So werden z. B. die Laute **D**, **T**, **Z**, **N** und **L** mit der Zungenspitze und den oberen Schneidezähnen gebildet. Der Unterschied besteht in der Art der Artikulation:*

***D**, **T** sind Verschlusslaute, das heißt die Zunge verschließt vorerst den Luftstrom und lässt die Luft durch plötzliches Öffnen explosionsartig aus. Erschwerend kommt dazu noch die stimmhafte bzw. stimmlose Aussprache. **Z**, **S** sind Engelaute, die Luft kann noch zwischen Zunge und oberen Schneidezähnen entweichen. Beim **N** verschließt die Zunge den Mundraum, der Luftstrom wird über den Nasenraum geleitet. Beim **L** hingegen wird wohl der Mundraum vorne durch die Zunge und obere Schneidezähne verschlossen, durch ein leichtes Anheben der Seitenränder der Zunge aber kann die Luft seitlich entweichen.*

Allein durch dieses Beispiel wird klar, welche feinsten Unterschiede ein Kind bei der Artikulation einzelner Laute wahrnehmen muss.

Durch die **Handzeichen** - fallweise mit Hilfe des Spiegels - wird auf Ort und Art des Lautes eingegangen:

Beim D zeigt der Zeigefinger an die oberen Schneidezähne und verharrt bei deutlich stimmhafter Lautbildung dort. Beim stimmlosen T gehe ich in dieselbe Stellung, stoße aber den Zeigefinger stimmlos vom Mund weg. Beim N bleibe ich mit dem Zeigefinger bei der Nase, da ja dort die Luft entweicht. Das S wird mit deutlich breitgezogenem Mund artikuliert, wobei Zeige- und Mittelfinger das Züngeln einer Schlange vom Mund weg mitzeigen. Das Z wird gleich gezeigt, nur dass die Finger ruckartig wie der Laut vom Mund weggestoßen werden. Beim L liegt die Zunge deutlich sichtbar durch leichtes Öffnen des Mundes an den oberen Schneidezähnen. Dies kann noch durch ein Hinzeigen mit dem Zeigefinger verstärkt werden.

So gibt es für alle Laute besondere Zeichen, die dem Kind den Ort und die Art des Lautes bewusst machen.

Als ASO-Lehrerin bekomme ich die Kinder meist nicht von Anfang an und möchte deshalb die Anwendung dieser Methode in verschiedenen Beispielen beschreiben.

1. Habe ich ein Kind schon ab der ersten Klasse, so sind die *Handzeichen* ein Teil *multisensorieller Buchstabenerarbeitung*. Die Kinder haben einen Wochenplan mit verschiedenen Symbolen, die anzeigen, was sie alles zu einem Buchstaben machen müssen, und ob sie dazu einen Lehrer brauchen oder nicht.

Dies wird ermöglicht durch eine gut organisierte Freiarbeit. Da die Kinder nicht im selben Tempo zur selben Zeit Aufgaben erledigen, hat der Lehrer genug Zeit, sich mit jedem einzelnen Kind zu beschäftigen. Dies trifft auch auf einen nach Freiarbeit organisierten VS-Unterricht zu.

Zunächst spreche ich den betreffenden Laut deutlichst mit überzeichneter Mundmotorik aus und mache das Handzeichen dazu. Der Schüler macht das nach und beobachtet sich selber zur Kontrolle im Spiegel. Zur Wiederholung machen wir dann ein Anlautspiel, wobei er oder ich

den Laut sagen und ein passendes Wort, das mit diesem Laut beginnt (*D* wie *Dose*, *D* wie *Dach*...) anhängen. Falls weitere Übungen notwendig sind, mache ich das Handzeichen und das Kind sagt mir den Laut und umgekehrt. Die Kinder haben auch große Freude daran, eine eigene Geheimzeichensprache zu erlernen.

2. Bekomme ich Kinder in der zweiten oder dritten Schulstufe, werden nur noch „*Stresslaute*“ so bearbeitet. Treten Verwechslungen akustischer Art, Artikulationsprobleme oder Merkprobleme in der Buchstaben-Laut-Zuordnung auf, so lassen sie sich durch diese Methode relativ schnell beheben. Manche Kinder dieses Alters benötigen mehr Übung, da der Buchstaben-/Lauterwerb schon mit negativen Erfahrungen besetzt ist.

3. Auch im Förderunterricht kann nach dieser Methode gearbeitet werden. Diese Art des Lauterwerbs ermöglicht die Verbesserung der akustischen Differenzierungsfähigkeit und der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Da durch genaues Artikulieren, Hören und Wahrnehmen eine intensive Vorarbeit für den Rechtschreibunterricht geleistet wird, sollte diese Methode für alle Kinder genützt werden.

Bearbeitung des Grundwortschatzes nach den Richtlinien lautgetreuer Schreibung und Wörter mit orthographischen Besonderheiten

Nach dem Erlernen der Buchstaben beginnt die Arbeit am **Grundwortschatz**. Bei meiner Ausbildung zur Montessorilehrerin wurde mir bewusst gemacht, wie wichtig die Betonung auf lautgetreue Schreibung beim Erwerb des Grundwortschatzes ist, da gut die Hälfte aller Wörter lauttreu zu schreiben sind.

Mit unterschiedlich gefärbten Karten einer **Rechtschreibkartei** kann dieser Tatsache Rechnung getragen werden wie z.B.

weiße Karten für lautgetreue Wörter

grüne Karten für Wörter mit: ei, au, eu, ö, ä, ü, sp, st, sch, ch, ck, tz

und alle Verdoppelungen, Dehnungen

blaue Karten für Wörter mit d/t, b/p (akustische Unterscheidung durch deutlich stimmhafte Aussprache von b/d und stimmlose Aussprache von p/t, Kontrolle durch Mehrzahlbildung *Hut/Hüte*, *Hand/Hände*)

Die Karten werden mit den Kindern erarbeitet, um ihnen den Begriff *lautgetreu* zu veranschaulichen bzw. die Besonderheiten der Wörter auf den grünen und blauen Karten zu betonen. Dem Kind wird durch die Farbe der Karte optisch vermittelt, ob es sich auf das, was es hört verlassen kann, oder ob Rechtschreibregeln zu beachten sind.

Besondere Bedeutung kommt der Kartenfarbe bei der **Übungsansage** zu, die sich deutlich von der Kontrollansage unterscheidet.

Das Ziel des Rechtschreibunterrichtes ist das freie Schreiben, das eigentlich immer eine innerliche Ansage ist. Das Kind diktiert sich den Text sozusagen selber. Es ist zu beobachten, dass Kinder beim Üben oft richtig schreiben, nicht aber sobald sie freie Texte formulieren; deshalb kommt der Übungsansage mit Selbstkontrolle durch die Farbe der Karten eine besondere Bedeutung zu. Selbstkontrolle deswegen, weil der Schüler bei grünen und blauen Karten vor dem Niederschreiben sagen muss, was das Besondere am Wort ist.

Wird diese Übung täglich 10 Minuten angeboten, so erreicht man eine erstaunliche Verbesserung und Erweiterung des aktiven Wortschatzes.

Besonders wichtig ist dabei die Fehlervermeidung, damit nichts falsch Geschriebenes im Gedächtnis gespeichert wird. Der Hinweis auf den Fehler durch Korrektur bewirkt oft das Gegenteil: der Fehler wird gespeichert, da er ja besonders herausgestrichen wird. Dies erklärt auch das oftmalige Auftauchen der gleichen Fehler, die scheinbar nicht behebbar sind. Zur Korrektur möchte ich noch bemerken, dass sie mir bei Kontrollansagen nur als Information dient, welche Wörter noch geübt werden müssen.

Nach jeder Übung kommt auf die Karte ein Vermerk und nach einer bestimmten Anzahl von Plus wird die Karte abgelegt. Damit wird ein einfacher Grundwortschatz erarbeitet. Es sollte darauf geachtet werden, dass auch lauttreue Wörter in der Rechtschreibkartei vorkommen, da Kinder sonst in jedem Wort eine Besonderheit vermuten und wahllos Dehnungen oder Verdoppelungen einbauen.

Literatur:

G. Böhme (Hrsg): Therapie der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen
Verlag: Gustav Fischer, 1998/2. Auflage

M. Führung, O. Lettermayer...: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung
Berlag: ÖBV, 1992

H. Aschenbrenner (Hrsg): Sprachheilpädagogische Praxis
Verlag: Jugend und Volk/Disterweg, 1990/2. Auflage

H. Triebel, W. Maday: Handbuch der Rechtschreibübungen, Beltz Verlag 1992

U. Findeisen, G. Melenk, H. Schillo: Lesen lernen durch lauttreue Leseübungen,
Verlag Dr. Dieter Winkler 1995

12. Lese- /rechtschreibschwache Kinder in den leistungsdifferenzierten Pflichtfächern und Realien an der Hauptschule

HOL Monika Schmid, Arbeitsgemeinschaftsleiterin für Deutsch an HS

1. In welchen Leistungsgruppen sind diese Schüler zu finden Aussagen des Lehrplanes (Hauptschulen: Allgemeiner Teil, Ausgabe 1 und Ausgabe 2, ÖBV 1985 und Berücksichtigung des Lehrplanes 99)

Bei der Differenzierung in Leistungsgruppen ist zu beachten, dass Lerndefizite der Schüler nicht in gleicher Weise in allen vier Lernbereichen – SPRECHEN, SCHREIBEN, LESEN und TEXTBETRACHTUNG - bestehen. Die Einteilung in Leistungsgruppen hat unter Beachtung der unterschiedlichen Leistungen in den einzelnen Lernbereichen zu erfolgen. **Eine besondere Lernschwäche in nur einem Lernbereich darf nicht zur Zuordnung in die unterste Leistungsgruppe führen.**

Die Erfahrung aus der Praxis hat gezeigt, dass rechtschreibschwache Kinder - je nach Gewichtung des Rechtschreibens in der Volksschule - zum Einstufungstermin in der 1. Klasse in allen 3 Leistungsgruppen zu finden sind.

Steigen die Anforderungen in der HS (längere und schwierigere Texte, schnelleres Arbeiten, usw.) rutschen die Kinder aus der I. LG sehr oft in die II. LG ab. Hier muss vermerkt werden, dass dieses Abrutschen keinesfalls nur auf den "Umstufungswillen" der Lehrer, sondern meist auf den der betroffenen Schüler und Eltern zurückzuführen ist.

Weiters wurde eine Korrelation zwischen der LG in die das Kind in Deutsch eingestuft ist und jener in Englisch festgestellt. Nicht selten ist der Schüler in Englisch am Anfang besser eingestuft, da in diesem Fach die Beurteilung nach der Schreibrichtigkeit erst später erfolgt.

Hingegen kann keine Übereinstimmung für die Einstufung in Mathematik getroffen werden. Es gibt eine Anzahl von Schülern, die in allen 3 Fächern in der II. Leistungsgruppe sitzen, weil sie in den Punkten Lerntempo, Lernauffassung, Qualität der Arbeiten usw. diesem Gruppenbild entsprechen. Genauso groß ist die Gruppe jener Schüler, die in den Sprachfächern und in Mathematik unterschiedlichen Gruppen angehören. Das geht bis zu jenen Kindern, die in Mathematik in der I. Gruppe und in Deutsch in der III. Gruppe (oder auch umgekehrt) zu finden sind.

Die Differenzierung in den Teilbereichen SPRECHEN, SCHREIBEN, LESEN und

TEXTBETRACHTUNG wird nach den Kriterien Quantität, Qualität und Verständlichkeit und Lerntempo vorgenommen.

Beim Lesen ist neben dem Schwierigkeitsgrad der Texte auch das Interesse der Schüler ein Differenzierungskriterium.

Entgegen den Tendenzen einzelner Bundesländer (Wien, Steiermark) sehe ich hier die großen Chancen der Leistungsgruppen.

Die Bildungs- und Lehraufgabe in Deutsch besteht darin, den Schüler im Anschluss an die Lehraufgaben der VS in ihrer Handlungs-, Kommunikations- und Denkfähigkeit durch Lernen mit und über Sprache zu fördern.

Weiters steht beim Teilbereich *RECHTSCHREIBEN*:

Entwickeln eines Rechtschreibbewusstseins; erkennen, dass nicht jedem Laut ein Buchstabe und nicht jedem Buchstaben ein Laut entspricht. Orthographische Sicherung eines Gebrauchswortschatzes mit der entsprechenden Verwendung verschiedener Lernhilfen.

Nehme ich nun an, dass die rechtschreibschwächeren Schüler in den II und III Leistungsgruppen zu finden sind, besteht hier die Chance, den Schüler individuell zu fördern. Ein Grundgedanke des LP 99 besteht darin, dass der RS-Unterricht kein klassen- bzw. gruppenidenter Unterricht ist, sondern dass der Schüler in seiner individuellen Schwäche erkannt und gefördert wird.

Homogene Gruppen (mit großen Schülerzahlen) lassen dies unmöglich zu. Die Folge ist, dass der gute Rechtschreiber mit Regeln und Übungen unnötig geplagt wird (die Zeit wäre für andere Übungen sinnvoll zu nutzen), der rechtschreibschwache Schüler doch nicht die nötigen Bedingungen für sinnvolles Üben vorfindet.

Weiters findet man im LP zum Teilbereich *LESEN UND TEXTBETRACHTUNG*:

Entwickeln von Lesetechniken zur rascheren Sinnerfassung und zur Erweiterung der Blickspanne. Ergänzen von Wortgestalten; Einstellen auf einen Text; Gestaltung eines Textes wahrnehmen. Fließendes, deutliches Vorlesen; Lesen dichterischer und nicht dichterischer Texte.

Da die Qualität der Texte ein Differenzierungsmerkmal innerhalb der Leistungsgruppen ist, ist mit Sicherheit anzunehmen, dass ich einen Schüler mit Leseschwächen in einer I. Gruppe absolut überfordere. Reduziere ich den Anspruch bei Qualität und Lerntempo, unterfordere ich den Rest der Schülergruppe und werde diesen gegenüber meiner Bildungs- und Lehraufgabe nicht gerecht.

Andererseits habe ich durch jahrelange Erfahrung festgestellt, dass der Lernerfolg im Rechtschreiben und Lesen durch die Beschränkung auf einfache Texte wesentlich höher zu werten ist, als das Defizit der Textqualität.

Wenn der aktive Wortschatz auch um einiges geringer ist als der von Schülern einer AHS oder einer I. LG, kann ich davon ausgehen, dass dieser Wortschatz aber sicher verwendet und auch verstanden wird. Darauf werde ich noch bei Punkt 3 „Realien“ Bezug nehmen.

2. Möglichkeiten der Aufstufung

Ich spare mir das Zitieren der Auf- und Umstufungskriterien und beschränke mich auf die Beobachtung der Zielgruppe der lese- und rechtschreibschwachen Kinder.

Geht man davon aus, dass die meisten dieser Kinder in den II. und III. Gruppen zu finden sind, kann man feststellen, dass bei etwa einem Drittel im Laufe der 4 Jahre an der HS eine Leistungssteigerung in Rechtschreiben (dadurch bessere Noten bzw. Aufstufung in Deutsch) feststellbar ist.

Bleibt ein Drittel etwa gleich, muss beim letzten Drittel eine Verschlechterung wahrgenommen werden. Da kommen dann zur vorhandenen Schwäche meist noch soziale Aspekte (Familien- oder Pubertätsprobleme, Schwierigkeiten in der Schule usw), die erstere sehr verstärken können. Dies äußert sich dann in wechselnden Leistungen, die von einer großen Unsicherheit zeigen.

Hingegen kann ich den Vorwurf, dass eine Einstufung in eine untere Gruppe das Selbstbewusstsein eines Schülers drückt, absolut nicht teilen. Gerade die Chance, in einer leistungsadäquaten Gruppe Erfolg zu haben, stärkt sein Selbstwertgefühl. Er hat die Möglichkeit sich mit gleichen zu messen, kann eine Besserung leichter erkennen, ein Abrutschen kann schneller erkannt und aufgefangen werden. Vor allem aber ermöglicht die Tatsache, dass diese Gruppen meist kleiner und individueller sind, eine spezifische und persönliche Betreuung.

3. Lese- und rechtschreibschwache Schüler in den Realien Betreuung und Beurteilung

Als in den HS der Unterricht in Klassenzügen zugunsten der Leistungsgruppen aufgegeben wurde, bestand die Angst vor der großen Leistungsstreuung in den Realien. Nun saßen plötzlich Schüler aller Leistungsgruppen im gleichen Raum und mussten in einer für alle verständlichen Art unterrichtet und vor allem benotet werden. War es nach der alten Form möglich, im II. Klassenzug den Unterrichtsstoff zu reduzieren, war das nun nicht mehr gerechtfertigt.

Bereits bei der alten Form hatte man erkannt, dass der Schluss, dass Schüler, die wegen ihrer Mathematik- und Deutschleistungen in den II. Klassenzug gekommen waren, in den Realien weniger Anspruch und Leistungen zeigen konnten, falsch war.

Und das war nach meiner Meinung nun eine Chance für die neue Schule.

Gerade in den ersten Klassen mit den Realien BU und GW kann man keinesfalls eine Schlechterstellung der lese- und rechtschreibschwächeren Schüler feststellen. Im Gegenteil, Interesse und auch Wissen dieser Kinder für die beiden genannten Gegenstände sind zum Teil sogar höher als von Spitzenschülern der I. LG (Deutsch)

Schwieriger wird es in den oberen Klassen bzw. bei den Gegenständen PC und GS. Hier hängt es sehr von der Unterrichtsform des Lehrers ab, ob die schwächeren Schüler gleiche Chancen haben: wie wird der Lehrstoff angeboten, besteht die Erarbeitung ausschließlich im

Lesen des Stoffes, wird die Vertiefung durch Unterstreichen im Lehrbuch bzw. durch Abschreiben von der Tafel vorgenommen, wird durch Skizzen oder Bildmaterial das Verständnis erleichtert usw.

Das größte Augenmerk ist auf die Art der Wiederholung und Abprüfung des Lehrstoffes zu legen. Schwierige Tests, die, ein oftmaliges Durchlesen der Fragen verlangen, nehmen dem lese- und rechtschreibschwachen Schüler jede Chance. Er fühlt sich alleine durch die Lesearbeit überfordert, kommt in eine Stresssituation und kann dadurch sein Erlerntes nicht zu Papier bringen. Außerdem scheitern viele Schüler an der Gestaltung der Testblätter. Sie haben Schwierigkeiten, in die vorgegebenen Zeilen etwas Lesbares hineinzubringen.

Ich möchte nun einige Beispiele nennen, die sich bewährt haben.

- a) Schwächeren Schülern niemals das ganze Testblatt vorlegen. Die Arbeiten werden auf etwa 3 - 4 Blätter verteilt. So sieht der Schüler die Chance, die Arbeit zu bewältigen. Außerdem hat er genug Platz für seine Antworten. Hat er das erste Blatt fertig, holt er sich das nächste. Sie liegen in Stapeln auf dem Pult. Nach einem Probelauf geht das ohne Störung vor sich. Er kann so dieselben Fragen und Antworten bewältigen wie die anderen Schüler.
- b) Alle Fragen ohne Lücken hintereinander stellen. Punkteangaben zu jeder Aufgabe. Der Schüler stellt sich nun seinen Test zusammen. Für jede Note wird eine bestimmte Punktzahl verlangt, für niedere Leistungsgruppen gibt es Punktzuschläge. Diese Art wird von den Schülern gerne angenommen, ist aber nicht als Dauerlösung zu empfehlen. Sie eignet sich allerdings hervorragend, wenn ein Lehrstoff im "Offenen Lernen" erarbeitet wurde.
- c) Besteht die Möglichkeit, dass für die Wiederholungsstunde eine zweite Lehrperson (Praktikant, Integrationslehrer usw.) zur Verfügung steht, kann man mit den schwächeren Schülern den Fragenkatalog zuerst mündlich durchgehen. Was ist gefragt, was will man wissen.
Solche Übungen eignen sich auch für den Deutschunterricht, z.B. einen Realientest gemeinsam durchgehen. Dabei ist es gar nicht notwendig, den Test zu lösen. Es sollte einfach das Frage - Antwortspiel trainiert werden.
- d) Erfahrungen habe ich mit folgender Übung gemacht: im Deutschunterricht haben die Schüler die Aufgabe, zu einem kürzeren Text (Jungösterreich- oder Topictexte eignen sich hervorragend) 5 -10 Fragen zu stellen. Zu jeder Frage müssen 3 Auswahlantworten gestellt werden, wovon nur eine richtig ist. Die Schwierigkeit besteht darin, drei Lösungen zu finden, die eine mögliche bzw. logische Antwort sein könnten. Dadurch erarbeitet sich der Schüler den Text sehr genau. Man kann dann die Arbeiten austauschen und die Siegergruppe ermitteln. Diese Arbeit hat einen hohen Motivationswert. Ähnlich kann dann auch in Realien ein Stoff erarbeitet werden.
- e) Erarbeitung des Lehrstoffes in Gruppen, wobei die Gruppenbildung unterschiedlich vorgenommen werden kann. Es hat sich bewährt, wenn der Lehrer die Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden vorbereitet und dazu bereits die Gruppeneinteilung trifft. Diese homogenen Gruppen erzielen oft beachtliche Leistungen.

Vor allem kann der Lehrer während der Arbeit beratend eingreifen, er kann den Text mit den Kindern durchgehen, Tipps anbieten, ohne das Ergebnis zu beeinflussen.

Wenn nun die einzelnen Gruppen über ihre Arbeit berichten, erübrigt sich oft ein zusätzlicher Test.

Das nächste Beispiel ist aus dem Bereich des integrativen Unterrichts, es lässt sich aber ohne weiteres in der Regelschule anwenden.

f) Lernreise nach dem Unesco Resource Pack

Es handelt sich hier um eine Methode, die das eigenständige Organisieren des Lernprozesses fördert und die den Weg zum Wissen in den Vordergrund stellt.

Jeweils 4 Kinder bekommen - ihrem Leistungsvermögen entsprechend - die Anweisung zur Bearbeitung eines Bausteines und versuchen in Einzelarbeit die Fragen mit Hilfe von bereitgestelltem Informationsmaterial zu bearbeiten. Die Lösung wird stichwortartig festgehalten.

Nun wird mit einem Partner desselben Bausteins die Lösung verglichen. Fehlendes wird ergänzt bzw. korrigiert. Nun kommen alle 4 Schüler dieser Gruppe, vergleichen ihre Ergebnisse und erstellen miteinander ein Plakat.

Die Plakate werden im Klassenzimmer verteilt aufgehängt. Innerhalb der Gruppe wird von 1 - 4 durchgezählt. Alle Einser bilden eine Gruppe, alle Zweier usw. Jede Gruppe geht vor ein Plakat. Derjenige, der bei diesem Plakat mitgearbeitet hat, stellt es den anderen vor und beantwortet allfällige Fragen. Vorteil dieser Methode: jeder Schüler ist aktiv beteiligt und muss das Ergebnis seiner Gruppe den anderen mitteilen. Zur Überprüfung können Arbeitsblätter, Tests, Quizspiele o. ä. eingesetzt werden.

Diese Beispiele sollen nur einen kleinen Denkanstoß bieten, die Chance der Vielfältigkeit in unseren Klassen als solche zu sehen und zu nutzen.

4. Chancen durch Schulautonomie und Lehrplan 99

Ohne auf Details einzugehen, möchte ich auf eine wesentliche Änderung des LP 99 hinweisen.

Der Lehrstoff ist in jedem Unterrichtsgegenstand in *Kernstoff* und *Erweiterungsstoff* aufzuteilen. Diese Aufteilung bleibt jeder Schule bzw. jedem Fachteam überlassen. In sogenannten Pilotschulen hat sich folgende Methode (vor allem in Realien) bewährt:

Für einen Lehrstoffabschnitt wird ein Zeitabschnitt von 6 Wochen geplant. Davon dienen 4 Wochen der Erarbeitung des Lehrinhaltes (*Kernstoff*), die restlichen 2 Wochen können nun für zusätzlichen Stoff (*Erweiterungsstoff*) oder für die Wiederholung und Vertiefung genützt werden.

Im Rahmen der Schulautonomie wäre es auch möglich, in bestimmten Stunden den Klassenverband aufzulösen. So könnten parallele Klassen, die gleichzeitig z. B. GW haben, nach neuen Gesichtspunkten zusammengestellt werden (Übungsgruppe 1, 2, Gruppe mit zusätzlichem Stoffangebot, usw.)

Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, alle Möglichkeiten nur annähernd zu

skizzieren.

Es gibt genügend Lehrer, die diese Chance der neuen Unterrichtsgestaltung nutzen und damit den Anforderungen der Wirtschaft und der Forderung des LP 99 gerecht werden:

**Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen
und der Weg zum Ziel hat im Vordergrund zu stehen.**

13. Rechtschreiben : aufgeben oder eine Aufgabe? Tipps zur Rechtschreibdidaktik

Prof. Mag. Karl Schmutzhard, BG/BRG/SRG Reithmannstraße Innsbruck
Arbeitsgemeinschaftsleiter für Deutsch an AHS

„Rechtschreibung ist nicht wichtig, aber man muss sie können.“ (Hans Glinz)

Dieser Satz des Sprachwissenschaftlers und Grammatikers Hans Glinz gibt jene Einstellung wieder, die wir als LehrerInnen der Rechtschreibung gegenüber einnehmen sollen.

Es ist falsch, wenn Rechtschreibung so wichtig wird, dass sie zum alleinigen Arbeitsfeld im Deutschunterricht, zur alleinigen Richtschnur der Beurteilung wird, es ist genauso falsch, wenn Rechtschreibung so unwichtig wird, dass der/die LehrerIn glaubt, die Kinder lernen sie ohnehin von alleine, die SchülerInnen sollen schreiben, wie es ihnen gefällt oder einfällt, die SchülerInnen müssen sie nicht üben und sie brauchen sie nicht zu können.

Zwischen diesen beiden Positionen befinden wir uns als DeutschlehrerInnen im Unterricht, und manchmal ist das eine schwierige Aufgabe.

Kinder und ihre Schreibweise , eine kindliche Rechtschreibung

Zwei **siebenjährige Mädchen** haben am Ende der 1.Klasse Volksschule zwei achtzehnjährige Detektivinnen **gespielt** und als solche folgenden Bericht geschrieben.

„Der Dieb ist vom Busch heraus gekommen und hat in gebakt er hat Michael in die Höle gebracht er hat Michael fast erwirgt er hat gesagt: wenns du für mich arbeitest dann laß ich dich wieder frei und ich hab gesagt: ja und er hat mich in eine kammer geschpert und dann sind die Dedicktifinen gekommen und haben Michael befreit und dann sind sie zu der Kripo gegangen und den Dieb haben sie auch mit genommen und die Kripo hat den Dieb gefragt und der Dieb hat gelü-gt und dann sind sie mit dem Dieb zu dem Abarat gegangen.und da hat sich herausgestellt, daß er gelügt hat. Den 2.Dieb haben wir auch zum Abarat hin gestellt. Da hat sich herausgestellt daß er auch gelügt hat.Dann hat die Kripo die 2 Diebe ins Gefenis gebracht.“

Dieser kindliche, vollkommen frei außerhalb der Schule entstandene Bericht ist von großer Lust und Freude am **Schreibspiel** geprägt und zeigt inhaltlich, sprachlich und rechtschreibmäßig interessante Aspekte.

Inhaltlich/ sprachlich: z.B.: Aufbau, Einstieg, Moment der Erpressung, Lügendetektor, Prinzip der Wiederholung (wie bei allen Fernsehserien), Aneinanderreihung mit ‘und’, Perspektivenwechsel zu ‘wir’, Emotionalität in der härteren Form „gelügt“ anstelle der weicheren „gelogen“ (VolksschullehrerInnen versicherten mir, dass Kinder, wenn sie sehr

aufgebracht sind, die Form „gelügt“ verwenden: ‘Frau Lehrerin, der Michael hat gelügt, er hat wirklich gelügt!’), das Satzende ist noch nicht immer festgelegt, die Selbstverständlichkeit der weiblichen Form ‘Dedicktifinen’.

Rechtschreibung: Verschiedene (unartikulierte) Regeln und Eigenständigkeiten sind gegeben:

- Schreib, wie du sprichst oder wie du die Wörter hörst: ‘erwirgt’, ‘geschpert’, ‘Abarat’, ‘Höle’
(der einfache Vokal kann auch lang gesprochen werden wie in ‘Öfen’, ‘Öle’), ‘Gefenis’
- Wörter hängen mit anderen Wörtern zusammen: ‘gegangen’ kommt von ‘gehen’, im Wort ‘Dedicktifinen’ sehen die Kinder das ihnen bekannte Wort ‘dick’
- unnötige Verkomplizierungen in unserer Rechtschreibung werden vereinfacht: z.B. 'v' und 'f' getrennt wird, wo das Blatt zu Ende ist: gelü-gt
- Eine Reihe von nicht einfachen Wörtern werden bereits regelkonform geschrieben: 'Dieb', gekommen, 'laß', 'daß' (alte Rechtschreibung), Kripo

Rechtschreiballtag : Gefühle und Wirklichkeit

"Wie oft habe ich euch schon gesagt:

Der ‘Riese’ braucht kein ß,

und ‘nämlich’ braucht kein h,

und zwischen ‘viel’ und ‘fiel’ gibt es tatsächlich einen Unterschied.

Und ihr, ihr habt es wieder und schon wieder und noch einmal falsch gemacht, wollt ihr mich ärgern, seid ihr so dumm, wollt ihr mich erzürnen, meinen Zorn wach schreiben, oder soll ich resignieren?"

Rechtschreiben ist oft eine Sisyphus Arbeit der DeutschlehrerInnen, immer und immer wieder rollen wir mit den SchülerInnen die richtigen Wörter den Berg der Regeln hinan und dann fällt alles/vieles herab, die Wörter zerschellen und Reste bleiben übrig, die wir (mühsam) einsammeln und emporrollen, ahnend den nächsten Absturz (der kommt sicher!).

Welche/r DeutschlehrerIn kennt es nicht: das **Gefühl, dass vieles/fast alles**, was ich im Rechtschreibunterricht mache, **umsonst ist, keine/wenig Wirkung** hat, dass die **Fehler nicht weniger werden**: wegen Nicht-Wissen, wegen Gleichgültigkeit, wegen ungezählter (neuer und alter) Verwechslungen, wegen der Unfähigkeit, diese verflixte Rechtschreibung lernen zu können usw.

Diesem Gefühl, das auch mich immer wieder beschlichen hat und beschleicht, setze ich **nüchterne Zahlen** gegenüber.

Seit mehr als zehn Jahren weiß ich und kann es mir durch Zahlen bestätigen, dass sich die **Rechtschreibsicherheit innerhalb einer Klasse und eines Schuljahrs steigern lässt, bzw. tatsächlich steigert**.

Ich zähle die Länge aller Aufsätze bei einer Schularbeit zusammen, dividiere diese Zahl durch die Gesamtzahl aller Fehler und erhalte dadurch einen Wert, der mir sagt, auf wieviel geschriebene Wörter ein Fehler kommt; je höher dieser Wert ist, desto größer ist die Rechtschreibsicherheit der gesamten Klasse.

Beispiele:

1. Klasse 1995/96:

1. Schularbeit	ca. 7900 Wörter	32 Schüler	179 RF	auf 4 richtige kommt 1 Fehler
2. Schularbeit	8350 Wörter	32 Schüler	147 RF	56
3. Schularbeit	10150 Wörter	32 Schüler	171 RF	59
4. Schularbeit	9500 Wörter	31 Schüler	148 RF	64
5. Schularbeit	8700 Wörter	32 Schüler	137 RF	63
6. Schularbeit	10200 Wörter	32 Schüler	151 RF	67

1. Klasse 1997/98: Ein Fehler ist auf folgende Anzahl richtig geschriebener Wörter gekommen: 38, 45, 47, 49, 66, 72 (Reihenfolge der Schularbeiten)

Im heurigen Schuljahr (2.Klasse) gab es bis jetzt folgende Relationswerte:

48, 64, 91, 63 (Redaktionsschluss) richtig geschriebene Wörter - ein Fehler

Diese Statistiken zeigen mir, dass sich die **Rechtschreibsicherheit letztlich verbessert**, wengleich es auch Verschlechterungen, kleine Sisyphus- Abstürze gibt. So war die 4.Schularbeit in der 2.Klasse in Bezug auf die Rechtschreibung um einiges schlechter als die 3.Schularbeit.

Daraus kann ich ablesen, wann ich mehr Gewicht auf Rechtschreibunterricht zu legen habe.

Hinweise für den Rechtschreibunterricht

Da ich AHS-Lehrer bin, kommen meine Erfahrungen und Überlegungen aus dem Arbeitsfeld des Gymnasiums.

Ich habe es mir **(fast) abgewöhnt, mich über die Rechtschreibfehler zu ärgern.**

Die SchülerInnen wollen mir durch eine mangelhafte/fehlerhafte Rechtschreibung keine Bosheit antun, über die ich mich aufregen soll ; welches Kind will bewusst Fehler machen, welches will eine schlechtere Note bekommen?

Was natürlich vorkommt, ist, dass **es Schülern gleichgültig ist, wie sie ein Wort schreiben**, dass sie zu faul (oder noch unfähig) sind, die richtige Schreibweise zu überlegen oder im Wörterbuch nachzuschauen.

Die **allermeisten Fehler sehen die Kinder beim und nach dem Schreiben einfach nicht.**

Für mich ist selbstverständlich, dass der Rechtschreibunterricht auf zwei Ebenen ablaufen soll. Auf der Ebene der **Bewusstseinsbildung** (das Kind muss sich bewusst werden, dass es die Rechtschreibung gibt, dass es nicht gleichgültig ist, wie die Wörter geschrieben werden, dass es Regeln, Übereinkünfte und für den Zweifelsfall Wörterbücher gibt) und auf der Ebene des **Trainings, des Übens**, damit sich Wortbilder automatisieren.

Diesen beiden Ebenen begegne ich bei allen didaktischen Aussagen und sie liegen den folgenden Überlegungen und praktischen Erfahrungen zu Grunde.

1. Wörterbuch

Die **erste wichtige Arbeit** im Rechtschreibunterricht der 1.Klasse (AHS) ist es, den Umgang mit dem **Wörterbuch** zu erlernen bzw. zu üben. Da ist vieles nicht selbstverständlich:

Wo finde ich „las“, das Kind muss wissen, dass es bei der Nennform suchen muss (Sinnhaftigkeit gewisser grammatikalischer Begriffe und Benennungen).

Was tue ich, wenn ich das Wort „Pyjama“ schreiben möchte, aber bei „Bü“ und bei „Pü“ nichts finde, wo könnte ich noch suchen? Ich erinnere mich noch gut, wie ein Erstklassler dieses Wort bei einer Schularbeit im Wörterbuch suchte und es unter „Bü“ und „Pü“ nicht fand und wie er in seiner Schläue für diesen Aufsatz ein "Nachthemd" anzog. Dieses

Sprachbewusstsein ist höchst sympathisch, dafür bekommt er einen Extrapunkt. Und dieser Erstklassler ist inzwischen Arzt in einem Spital, und die Menschen im Pyjama und im Nachthemd sind sein Berufsfeld.

Sobald die SchülerInnen mit dem Wörterbuch zurecht kommen, besteht für mich der schwerste Rechtschreibfehler darin, ein richtig geschriebenes Wort falsch ausgebessert zu haben. (Ach, Sprache, da wird nicht etwas ausgebessert, sondern „ausgeschlechtert!“)

2. Rechtschreibung ist unteilbar

Das ist den SchülerInnen und auch allen LehrerInnen bewusst zu machen. **In jedem Unterrichtsfach**, bei jeder Notiz ist es nicht gleichgültig, wie geschrieben wird; **jedes falsch geschriebene Wort kann als falsches Wortbild gespeichert werden.**

Rechtschreibung muss ein **Unterrichtsprinzip** sein.

Wenn es bei 30 Stunden Unterricht 26 Stunden lang gleichgültig ist, wie ein Wort geschrieben wird, dann darf nicht erwartet werden, dass in den vier Deutschstunden plötzlich das richtige Wortbild so ganz selbstverständlich anwesend ist.

Ich habe als Deutschhausübung gegeben, das Geschichte- oder Biologieheft in Bezug auf die Rechtschreibung zu korrigieren.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es eine Selbstverständlichkeit auch in der 1. und 2.Klasse Gymnasium sein sollte, dass die LehrerInnen den Kindern all das, was als Merkstoff/ Lernstoff aufgeschrieben wird, an der Tafel richtig vorschreiben.

Je häufiger Kinder Wörter richtig sehen und schreiben, umso größer ist die Chance der richtigen automatisierten Speicherung.

Die bei manchen AHS-LehrerInnen zu findende Universitätsmethode, Zehn- oder Elfjährige mitschreiben zu lassen, überfordert die Kinder eindeutig. Die Folge sind inhaltlich und auch rechtschreibmäßig absolut chaotische Kindernotizen, die zu lernen nur schwer möglich, bzw. wegen der (auch inhaltlichen) Fehler geradezu gefährlich ist. Dass bei den Mitschriften auch auf ein ausgeprägtes Schriftbild und auf ordentliche äußere Rahmenbedingungen zu achten ist, sollte selbstverständlich sein, und zwar damit auch die Wortbilder leichter eingepägt werden.

Es gibt Untersuchungen, die belegen, dass Kinder mit klar ausgeformtem Schriftbild insgesamt weniger Rechtschreibfehler machen als Kinder mit sehr undeutlichem Schriftbild.

3. Fehlertypologie

Ein anderer Weg, das Rechtschreibbewusstsein zu verstärken, ist, eine **Fehlertypologie** zu erstellen.

Welche Rechtschreibfehler gibt es, können wir sie ordnen? Diese Fehlertypologie ist mit den SchülerInnen gemeinsam zu erarbeiten und dann tragen die Kinder ihre eigenen Fehler in diese Liste der Arten der Rechtschreibfehler ein; auf diese Weise können sie erkennen, ob bei ihnen bestimmte Fehlerarten (z.B. Groß/Kleinschreibung: schreibt ein Kind klein zu schreibende Wörter oft groß oder ist es umgekehrt, Dehnung/Schärfung, s-Schreibung, f/v usw.) gehäuft auftreten. Und hier sind individuelle Übungen (Lehrplan) anzusetzen.

Übungsmaterial bieten alle Sprachbücher.

Es können individuelle Fehlerkarteien, Fehlerhefte, Fehlerlisten angelegt werden.

In diese Richtung gehen auch alle in den Sprachbüchern vorgegebenen Diagnosediktate, sie können zur Einzeldiagnose und zur Klassendiagnose verwendet werden.

4. Fehlermaterial einer Klasse

Sehr oft arbeite ich mit dem **Fehlermaterial einer Klasse**. Ich fertige nach Hausübungen und Schularbeiten Listen mit den falsch geschriebenen Wörtern an, diese Wörter werden korrigiert und richtig aufgeschrieben, die Fehler werden eindeutig durchgestrichen und somit unsichtbar gemacht, zu den richtig geschriebenen Wörtern schreiben wir verwandte Wörter, wir arbeiten mit der Wortfamilie, mit Worterklärungen (z.B. 'läuten'-'laut') usw.

Bestimmte **Rechtschreibprinzipien**, Rechtschreibzusammenhänge sollen **anhand der eigenen Fehler** den Kindern **einsichtig und nachvollziehbar** werden.

Mit dem Wortmaterial der Klasse, d.h. mit den inzwischen richtig geschriebenen Wörtern können lustige Texte und auch witzige Diktate zusammengestellt werden. Es handelt sich immer um das Sprachmaterial der Kinder einer Klasse.

5. Rechtschreibregeln

„Wos, do gibt's jo Regeln!“

Mit diesem laut im Dialekt artikulierten Aha-Erlebnis hat mir vor vielen Jahren ein Erstklassler dokumentiert, wie überrascht er war und wie wichtig es ist zu lernen und auch anzuwenden, dass es in der Rechtschreibung grundsätzlich **Gesetzlichkeiten bzw. Regeln** (bei all den Ausnahmen) gibt. Dieser Schüler war gut in Mathematik und schlecht im Rechtschreiben. Bis zu diesem Aha-Erlebnis hatte für ihn Rechtschreibung mehr oder weniger mit Willkür zu tun, jetzt konnte er sich in bestimmten Bereichen an fest gefügte Regeln halten. Das war für ihn eine wichtige Hilfe.

Deshalb ist es sinnvoll, bestimmte **Gesetzlichkeiten systematisch von den SchülerInnen erarbeiten** zu lassen. Wir schreiben z.B. Listen von Wörtern mit „ss“ und mit „ß“ auf und dann lasse ich von den SchülerInnen die diesen Listen entsprechende Regel ausformulieren, und zwar in der Art und Weise (Perfektion), dass sie als Merksatz aufgeschrieben werden kann. Da müssen wir auch sprachlich sehr korrekt sein.

6. Innere Differenzierung

Zwischendurch setze ich in einer Klasse mit sehr unterschiedlichem Rechtschreibniveau diesen Arbeitsstil ein.

Da die SchülerInnen in einer Klasse über die Stärken und Schwächen Bescheid wissen und da ich ihnen zeigen kann, dass durch Rechtschreibtraining die Rechtschreibfähigkeit verbessert werden kann, empfinden die betroffenen SchülerInnen diese Sonderübungen nicht als Diskriminierung. Dieser klassenteilige Unterricht bei mehr als 30 Kindern ist natürlich auch mit Schwierigkeiten und sehr viel Vorbereitung verbunden.

Einen eigenen Förderkurs am Nachmittag setze ich nur in ausgesprochenen Ausnahmesituationen an.

7. Diktate

Es hat sicherlich keinen Lerneffekt, ein Diktat isoliert von Vorbereitungs- und Nachbereitungs -übungen zu geben, Diktate auf Prüfungscharakter zu reduzieren.

Entscheidend ist der **positive Ansatz, das Diktat als Übung** zu verstehen.

Wenn der/die LehrerIn den SchülerInnen als Diktat einen unbekanntem Text (als Überprüfung der Rechtschreibung) gibt, kann ein/e schwächere/r SchülerIn sich darauf nicht vorbereiten, er/sie kann sich nur fürchten.

Deshalb diktiere ich sehr oft einen **bekanntem Text** oder aus **bekanntem Wortlisten**. Dies vorzubereiten ist **Hausübung**, wobei jede/r SchülerIn selber wissen soll, wieviel er/sie üben soll, um sich die Wortbilder richtig einzuprägen. Das Fehlermaterial der SchülerInnen (vgl. Punkt 4) verwende ich oft als Diktatgrundlage. Es ist dies gleichsam jener (Grund)wortschatz einer Klasse, der noch Schwierigkeiten bereitet.

Der **rechtschreibschwache Schüler** hat dadurch die **Chance**, durch Vorbereitung und Training (als Hausübung) das Feld der richtig geschriebenen Wörter zu vergrößern.

Bei einem **unbekanntem Text** als Diktat ist es für mich üblich, dass die SchülerInnen das **Wörterbuch** verwenden können/sollen. Während des Schreibens merken sie sich all jene Wörter an, bei denen sie unsicher sind, bei denen sie einen Fehler vermuten. Hernach sind diese Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs zu überprüfen.

Dadurch kann das **Rechtschreibbewusstsein** verstärkt werden.

Wenn allen SchülerInnen gemeinsam diktiert wird, geben die langsamen SchülerInnen das **Diktiertempo** an.

Es können auch von SchülerInnen ausgewählte oder zusammengestellte Texte als Diktat verwendet und von SchülerInnen diktiert werden.

Dass **Partner- oder Gruppendiktate** zwischendurch als (Kurz)übungen eingesetzt werden, ist selbstverständlich, genaue Arbeitsaufträge sind nötig.

Die **Korrektur** von Diktaten soll auch einen Lerneffekt beinhalten, es darf nicht nur ums Fehlerzählen gehen.

Eigenkorrektur: Der Schüler vergleicht sein geschriebenes Diktat mit der Textvorlage; dabei wird die Schärfung des Blicks für die eigene Schrift gefördert; Kinder sind oft der eigenen Schrift gegenüber (fast) blind.

Partnerkorrektur: Es muss gelernt werden, was tatsächlich ein Fehler ist und was undeutlich geschrieben wurde; da Kinder in diesem Zusammenhang sehr kleinlich sein können, gibt es oft hitzige Debatten, bei denen ich als Schiedsrichter eingreifen habe.

Lehrerkorrektur. Ich markiere am Rand, dass sich in einer Zeile ein oder mehrere Fehler befinden; die SchülerInnen haben diese selber zu suchen. Dabei ist zu beachten, dass die Kinder nicht richtig Geschriebenes als Fehler ansehen, während der Fehler unbemerkt bleibt.

Mit etwas Phantasie lassen sich neben den herkömmlichen Diktierformen **andere Arten von Diktaten** einsetzen. Anregungen dazu habe ich einem Artikel von Heidi Schrodtr (Wien) in der Zeitschrift ide 2/91 entnommen.

Selektives Diktat: Bei dieser Technik werden von einem Text nur bestimmte Wörter mitgeschrieben, wobei die Auswahl nach unterschiedlichen Kriterien erfolgt, z.B. Wörter mit Doppelkonsonanten, Fremdwörter, bestimmte Wortarten, Wörter einer Wortfamilie oder eines Wortfeldes usw.

Laufdiktat: Ein Text wird in 10 bis 15 Exemplaren an den Wänden der Klasse aufgehängt, und zwar so, dass er von keinem Schülerplatz aus direkt lesbar ist. Diesen Text hat jeder Schüler an seinem Platz ins Heft zu schreiben. Er geht oder läuft, so oft es für ihn nötig ist,

zum Text, merkt sich, bzw. speichert so viel als möglich in seinem Gedächtnis, mit dieser "Fracht" kehrt er zum Sitzplatz zurück und schreibt das, was er sich gemerkt hat. auf. Das tut jeder Schüler so lange, bis der Text vollständig im Heft ist. Am wichtigsten ist nicht die Geschwindigkeit, sondern die Richtigkeit des Abschreibens. Wenn Schüler fertig sind, kontrollieren sie mit Hilfe des Textblattes ihre Arbeiten.

Ich habe diese Diktatform schon öfter angewendet und weiß, dass die Schüler sie sehr gerne haben. Nach einem anfänglichen Gerenne (wenn 30 SchülerInnen sich gleichzeitig auf den Weg machen, ist das ganz normal) pendeln sich Ruhe und Bewegung sehr gut ein: einige schreiben, einige lesen und speichern, einige sind auf dem Weg.

Diese Diktatform kommt dem Bewegungsdrang der Kinder entgegen, eine größere Konzentrationsfähigkeit ist erforderlich und die visuell stärker veranlagten Kinder haben diesmal einen Vorteil, sonst sind es bei Diktierübungen die akustisch stärker veranlagten Kinder.

Dass **Diktattexte weitererzählt, weitergeschrieben** werden, dass sie in einen **anderen Zusammenhang des Deutschunterrichts** eingebaut werden können, ist eine Selbstverständlichkeit, die ich zur Erinnerung erwähne.

8. Sprachspiele

Rechtschreibübungen können in Verbindung gesetzt werden mit **freiem Schreiben**; es können Texte z.B. mit vielen Verdoppelungen oder Dehnungen, mit vielen einfachen oder gedehnten Vokalen, mit nur einem Vokal (nach dem Muster von Ernst Jandl: „Ottos Mops“) oder mit Auslassungen bestimmter Vokale/ Konsonanten (nach dem Muster von Mira Lobe. „Krisch nicht du schußligs Wib“. Das Sprachbastelbuch S.29) geschrieben werden.

Bei der Aufgabe, einen Text mit möglichst vielen 'das' und 'daß' (alte Rechtschreibung) zu schreiben, erfand ein Schüler mit großer Freude und großem Stolz folgenden satirischen Text:

"In Deutsch haben wir Herrn Professor Das. Sein Lieblingsthema in der Rechtschreibung ist das 'das' mit rundem 's' und das 'daß' mit scharfem 'ß'. Daß der Herr Prof.Das das 'das' und das 'daß' immer wieder durchnimmt, das nehmen wir ihm nicht übel. Der Prof.Das ist halt stolz, daß er den Namen 'Das' hat.Daß Lehrer nur sein zweiter Beruf ist, das wissen wir auch. Er hat nämlich eine Adidas Vertretung für Adidas Schuhe und Bekleidung. Daß der Prof.Das das Adidas Abzeichen überall oben hat, ist deswegen gut verständlich. Der Witz ist aber, daß der Prof.Das im Vornamen Adi heißt: Adi Das'."

9. Bewertung der Rechtschreibung

Die gezählten Rechtschreibfehler zum alleinigen Kriterium für die Benotung zu machen, ist falsch und ungesetzlich.

Rechtschreibung aus der Benotung auszuklammern, ist ebenfalls falsch und gibt den Schülern ein falsches Signal.

Rechtschreibung muss **innerhalb der Gesamtbeurteilung** auch einen **notenmäßigen Stellen-wert** haben, sie muss bewertet werden. Wenn dies nicht geschieht, signalisiert der/die LehrerIn den SchülerInnen, dass die Rechtschreibung unbewertet, wertlos, letztlich gleichgültig ist, dass es nichts bringt, wie rechtschreibmäßig geschrieben wird. Dass solche SchülerInnen keine besonderen Anstrengungen unternehmen, um im Teilbereich der Rechtschreibung sicherer zu sein/ zu werden, ist vollkommen klar und den SchülerInnen nicht als Fehlhaltung anzurechnen.

Das **Korrektursystem** soll so sein, dass die **Rechtschreibleistung** als ein Teilbereich der Bewertung nicht nur zur **Notenverschlechterung**, sondern auch zur **Notenverbesserung** beiträgt. Gute Rechtschreibleistungen sollen sich bei den Schularbeiten der Unterstufe notenverbessernd auswirken, und zwar nachvollziehbar. Es muss sich auszahlen, wenn ein/e SchülerIn in diesem Teilbereich gut ist oder sich verbessert.

Dass bei der Bewertung der Rechtschreibfehler auch die **Länge** des Aufsatzes einbezogen werden muss, ist für mich eine Selbstverständlichkeit. Schüler, die lange Texte schreiben, haben das Recht mehr Fehler machen zu dürfen.

Jedes Korrektursystem wird die Subjektivität der Benotung nicht aus der Welt schaffen, es ist aber ein Instrument der Selbstkontrolle und der Ernsthaftigkeit (warum entschieße ich mich zu einer bestimmten Benotung) und ein wichtiges Element der Nachvollziehbarkeit für Eltern und SchülerInnen (warum, wie ist der Lehrer zu dieser Note gekommen). Dadurch entsteht eine wichtige Grundlage für das Gespräch über die Noten.

Und so wird ein Korrektursystem auch zu einem Schritt in Richtung Objektivität oder besser gesagt **Intersubjektivität** der Benotung.

Zum Schluss sei noch einmal darauf verwiesen, dass **Rechtschreibung ein Teilbereich des Deutschunterrichts** ist,

- **der auf keinen Fall verabsolutiert werden darf,**
- **der keine Monopolstellung einnehmen darf,**
- **der aber bei den Kindern auf keinen Fall vernachlässigt werden darf.**

Rechtschreibung ist ein **Hilfsmittel, ein Instrumentarium**, das wir auf Grund unserer Konvention zum Gebrauch der schriftlichen Sprache benötigen.

Als LehrerInnen sollen wir durch **Reflexion (Rechtschreibbewusstsein)** und durch **vielfältiges, fantasievolles Üben** (natürlich auch auf spielerischer Ebene) **den Kindern eine Grundsicherheit vermitteln, die es ihnen ermöglicht, mit Freude und mit Respekt die Sprache schreibend zu verwenden.**

Anmerkung: In ide 2/91 (Informationen zur Deutschdidaktik) habe ich einen Artikel zur Rechtschreibung geschrieben. Meine Grundeinstellung hat sich nicht geändert, mein Arbeits- und Erfahrungsfeld hat sich allerdings erweitert.