

**Außerschulische Förderung
von Kindern
mit Lese-/Rechtschreibproblemen
aus systemischer Sicht**

**unter besonderer Berücksichtigung
der Elemente Kommunikation und Interaktion
in der Förderung**

Band I

D I S S E R T A T I O N

**zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie
im Fach Erziehungswissenschaft**

vorgelegt von Andrea Kessler

Fachbereich 2, Universität Siegen

1. Beurteiler: Univ.-Prof. DDr. Siegfried Mrochen

2. Beurteiler: Univ.-Prof. Dr. Hans Brügelmann

Lauterach, im März 2007

DANK

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich in den letzten Jahren bei meinem Dissertationsvorhaben unterstützt haben und ohne die ein Abschluss nicht möglich gewesen wäre: meinen Professoren, meinen Probanden und vor allem bei meiner Familie.

Aus Gründen der Vereinfachung wird im nachstehenden Text stets die männliche Form verwendet (z.B. der Legasthener, der Lehrer, der Proband etc.). Eine Ausnahme bilden die Einzelfallstudien (z.B. der Interviewte, die Interviewte), in denen das Geschlecht bewusst hervorgehoben wurde.

INHALTSVERZEICHNIS – Band I

| | |
|--|-----------|
| DANK..... | 2 |
| INHALTSVERZEICHNIS – Band I..... | 4 |
| ABSCHNITT A: WISSENSCHAFTLICHE VORGEHENSWEISE UND METHODIK..... | 10 |
| 1. <i>Einleitung</i> | 10 |
| 2. <i>Erläuterung und Abgrenzung</i> | 11 |
| 3. <i>Ziel der Arbeit und wissenschaftliche Themenstellung</i> | 15 |
| 4. <i>Methodik und Vorgangsweise</i> | 19 |
| ABSCHNITT B: LEGASTHENIEFORSCHUNG..... | 22 |
| 1. <i>Gründe für die Auseinandersetzung mit dem Legastheniebegriff</i> | 22 |
| 2. <i>Worum geht es bei der Diskussion um den Legastheniebegriff eigentlich?</i> | 23 |
| 3. <i>Legasthenedefinitionen und deren Wandel in der geschichtlichen Entwicklung</i> | 23 |
| 3.1 <i>Die Anfänge der Legasthenieforschung</i> | 24 |
| 3.2 <i>Die empirisch-kasuistische Phase</i> | 26 |
| 3.3 <i>Reihenuntersuchungen und Diskrepanztheorie</i> | 29 |
| 3.4 <i>Die Anti-Legasthenie-Bewegung der siebziger Jahre</i> | 35 |
| 3.4.1 <i>Legasthenie und die Konstrukt-Diskussion</i> | 37 |
| 3.4.2 <i>Konstrukt-begriff und hypothetische Konstruktion</i> | 37 |
| 3.4.3 <i>Ist Legasthenie ein Konstrukt?</i> | 38 |
| 3.4.4 <i>Konsequenzen der Konstruktaussagen für die Legasthenie</i> | 39 |
| 3.5 <i>Neuere Forschung und Definitionen bis hin zur Gegenwart</i> | 40 |
| 3.6 <i>Resümee</i> | 46 |
| 4. <i>Die möglichen Ursachen einer Legasthenie</i> | 49 |
| 4.1 <i>Monistische Theorien</i> | 50 |
| 4.2 <i>Mehrfaktorielle Theorien</i> | 51 |
| 4.3 <i>Die Milieuthese</i> | 52 |
| 4.4 <i>Die Theorie vom inadäquaten Unterricht</i> | 52 |
| 4.5 <i>Die möglichen Ursachen einer „klassischen kausalen Legasthenie“</i> | 54 |
| 4.5.1 <i>Die zerebral-funktionelle Interpretation nach Schenk-Danzinger</i> | 55 |
| 4.5.2 <i>Legasthenie und Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD)</i> | 58 |
| 4.5.3 <i>Ist Linkshändigkeit eine mögliche Ursache der Legasthenie?</i> | 61 |

| | |
|---|----|
| 4.6 Neuere Ursachenforschung..... | 62 |
| 4.6.1 Die Theorie der zentralen Bedingtheit..... | 62 |
| 4.6.2 Die phonologische Bewusstheit und Störungen in der zeitlichen Auflösung von Sprache..... | 65 |
| 4.6.3 Die Untersuchungen von Galaburda, Shaywitz und Tallal..... | 67 |
| 4.6.4 Die Bedeutung der Umwelt als mögliche Verursachung einer Legasthenie..... | 70 |
| 4.7 Resümee der Ursachenforschung..... | 73 |

ABSCHNITT C: FÖRDERANSÄTZE UND BEHANDLUNGSMÖGLICH- KEITEN BEI LESE- UND RECHTSCHREIBPROBLEMEN 76

| | |
|---|-----------|
| <i>1. Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen bei Lese- und Rechtschreibproblemen und ihre Förderelemente im Überblick.....</i> | <i>76</i> |
| 1.1 Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen bei Lese- und Rechtschreibproblemen ... | 77 |
| 1.2 Der Prozess des Lesens und Schreibens – eine Kurzbetrachtung..... | 82 |
| 1.2.1 Der Prozess des Lesens..... | 82 |
| 1.2.2 Der Prozess des Schreibens..... | 83 |
| 2. Ausgewählte Therapie- und Trainingsansätze..... | 86 |
| 2.1 Trainingsprogramm zur Förderung der Funktionsdefizite „phonologische Bewusstheit“ und „zeitliche Auflösung von Sprache“..... | 87 |
| 2.1.1 Das vorbeugende Programm von Küspert und Schneider..... | 87 |
| 2.1.2 Das Trainingsprogramm zur Störung der zeitlichen Auflösung von Merzenich, Tallal und Mitarbeitern..... | 88 |
| 2.1.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 89 |
| 2.2 Die linguistisch orientierte Therapie..... | 90 |
| 2.2.1 Ausgangslage und Denkansatz..... | 90 |
| 2.2.2 Behandlungsangebot..... | 91 |
| 2.2.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 92 |
| 2.3 FIT – das Frankfurter Integrative Therapiemodell..... | 93 |
| 2.3.1 Ausgangslage und Denkansatz..... | 93 |
| 2.3.2 Intentionen und Ziele..... | 95 |
| 2.3.3 Maßnahmen und Methoden..... | 96 |
| 2.3.4 Behandlungsangebot..... | 97 |
| 2.3.5 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 99 |
| 2.4 Integrative Legasthenie-Therapie an der Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff..... | 100 |
| 2.4.1 Ausgangslage und Denkansatz..... | 100 |
| 2.4.2 Behandlungsangebot..... | 100 |
| 2.4.3 Der Konsultationsbereich..... | 101 |
| 2.4.4 Das Lese-Rechtschreibtraining..... | 101 |
| 2.4.5 Persönlichkeitsstabilisierende Begleitmaßnahmen..... | 104 |
| 2.4.6 Therapieverstärkende Momente im Unterricht und bei der Lernzeit..... | 105 |
| 2.4.7 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 106 |
| 2.5 Die AFS-Methode..... | 107 |
| 2.5.1 Ausgangslage und Denkansatz..... | 107 |
| 2.5.2 Behandlungsangebot..... | 109 |
| 2.5.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 110 |

| | |
|--|-----|
| 2.6 Die Angebote des alternativen „Psychomarktes der Legasthenie“ | 111 |
| 2.6.1 Gemeinsamkeiten und Merkmale des alternativen „Psychomarktes der Legasthenie“ .. | 113 |
| 2.6.2 Bachblüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler | 114 |
| 2.6.3 Kinesiologie – Liegende Acht statt üben..... | 115 |
| 2.6.4 NLP-Rechtschreibtherapie nach Robert Dilts..... | 116 |
| 2.6.5 Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal | 119 |
| 2.6.6 Das Warnke-Verfahren..... | 122 |
| 2.6.7 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 123 |
| 2.7 Resümee der Förderangebote: Inhalts- versus Beziehungsaspekt..... | 124 |

ABSCHNITT D: SYSTEMISCHE ERKLÄRUNGSMODELLE FÜR MENSCHLICHE LERNPROZESSE ODER DIE BEDEUTUNG DES SYSTEMBEGRIFFS FÜR DIE PÄDAGOGIK..... 128

| | |
|---|-----|
| 1. Die geschichtliche Entwicklung des Systembegriffs | 128 |
| 2. Die Quellen der heutigen Systemtheorie | 130 |
| 2.1 Die Allgemeine Systemlehre | 130 |
| 2.2 Die Kybernetik | 131 |
| 2.3 Die Systemtechnik | 131 |
| 2.4 Die Soziologische Systemtheorie | 131 |
| 2.5 Die „heutige“ Systemtheorie | 132 |
| 3. Die Bedeutung des Begriffs „systemisch“ | 133 |
| 4. Die systemische Pädagogik | 133 |
| 4.1 Die Bedeutung des Begriffs „systemisch“ in der Pädagogik | 133 |
| 4.2 Unterschiedliche Ansätze systemischen Denkens..... | 135 |
| 4.3 Der sozioökologische Ansatz Bronfenbrenners..... | 136 |
| 4.3.1 Das Mikrosystem..... | 136 |
| 4.3.2 Das Mesosystem..... | 137 |
| 4.3.3 Das Exosystem | 138 |
| 4.3.4 Das Makrosystem | 138 |
| 4.3.5 Resümee und Schlussfolgerungen aus dem Ansatz Bronfenbrenners | 139 |
| 4.4 Die systemische Therapie..... | 140 |
| 4.5 Therapie oder Training – eine notwendige Klärung in der Legasthenikerförderung..... | 141 |
| 4.5.1 Kontroverse Methoden und Denkhaltungen innerhalb der therapeutischen Arbeit | 141 |
| 4.5.2 Begriffsdefinition Therapie | 144 |
| 4.5.3 Begriffsdefinition Lerntherapie | 145 |
| 4.5.4 Begriffsdefinition Training..... | 147 |
| 4.5.5 Resümee: Training oder Therapie? | 147 |
| 5. Die Bedeutung der Systemtheorie für das Lernen | 149 |
| 5.1 Der Inhalts- und Beziehungsaspekt in menschlichen Lernprozessen..... | 150 |
| 5.1.1 Der Inhaltsaspekt | 150 |
| 5.1.2 Der Beziehungsaspekt | 150 |
| 5.2 Der Teufelskreis Lern- und Leistungsstörungen..... | 151 |

| | |
|--|-----|
| 5.3 Defizitäre und strukturelle Lernstörungen..... | 153 |
| 5.3.1 Defizitäre Lernstörungen..... | 153 |
| 5.3.2 Strukturelle Lernstörungen am Beispiel der Legasthenie | 153 |
| 5.3.3 Entwicklung der Legasthenie in Stadien – eine systemische Betrachtungsweise | 154 |
| 5.3.3.1 Stadium 1: Entstehung eines Leistungsdefizits..... | 155 |
| 5.3.3.2 Stadium 2: Entstehung von Verhaltensstörungen | 155 |
| 5.3.3.3 Stadium 3: Entstehung von Konzentrations- bzw. Arbeitsstörungen sowie Schulangst | 155 |
| 5.3.3.4 Stadium 4: Entwicklung einer stabilen negativen Lernstruktur mit Misserfolgserwartung | 156 |
| 6. Was bedeutet systemisch für meine Arbeit?..... | 156 |
| 6.1 Das Lernen aus systemischer Sicht..... | 157 |
| 6.2 Das Schulkind aus systemischer Sicht..... | 157 |
| 6.3 Das Netz sozialer Beziehungen oder das personelle Lernumfeld des Schulkindes aus systemischer Sicht | 158 |
| 6.3.1 Festlegung der Systeme bzw. Systemgrenzen..... | 160 |
| 6.3.2 Festlegung der Systembeziehungen bzw. Personenbeziehungen | 161 |
| 7. Resümee..... | 162 |

ABSCHNITT E: EMPIRISCHE STUDIE 164

| | |
|--|-----|
| 1. Hypothesen | 164 |
| 2. Forschungsziel und Fragestellungen..... | 165 |
| 3. Forschungsmethodische Begründung und Ablauf des Forschungsprozesses..... | 168 |
| 3.1 Forschungsdesign, Stichprobenzahl und Auswahl der Probanden..... | 169 |
| 3.2 Forschungsmethodik im engeren Sinn..... | 174 |
| 3.2.1 Biographieforschung | 174 |
| 3.2.1.1 Begriffsdefinition Biographie..... | 175 |
| 3.2.1.2 Gegenstand der Biographieforschung oder Gründe für die Wahl der Biographieforschung | 175 |
| 3.2.2 Das Leitfaden-Interview | 177 |
| 3.2.3 Das teilstandardisierte biographische Interview | 179 |
| 3.2.4 Entwicklung des Interviewleitfadens und Fragestellungen..... | 180 |
| 3.3 Durchführungszeitraum..... | 191 |
| 3.4 Datenaufzeichnung, Nachbearbeitung und Transkription..... | 191 |
| 3.5 Probeinterviews, Bildung von Auswertungskategorien, Codierung und Interpretation | 193 |
| 4. Verdichtete Einzelfallstudien | 198 |
| 4.1 Interview A..... | 198 |
| 4.2 Interview B..... | 204 |
| 4.3 Interview C..... | 209 |
| 4.4 Interview D..... | 215 |
| 4.5 Interview E..... | 219 |
| 4.6 Interview F..... | 223 |
| 4.7 Interview G..... | 227 |
| 4.8 Interview H..... | 232 |
| 4.9 Interview I..... | 238 |
| 4.10 Interview J..... | 241 |
| 4.11 Interview K..... | 245 |

| | |
|--|-----|
| 4.12 Interview L | 249 |
| 4.13 Interview M | 253 |
| 4.14 Interview N | 256 |
| 4.15 Interview O | 260 |
| 4.16 Interview P | 265 |
| 4.17 Interview Q | 270 |
| 4.18 Interview R | 276 |
| 4.19 Interview S | 282 |
| 4.20 Interview T | 287 |
| | |
| 5. <i>Vergleichende Analyse und Interpretation</i> | 291 |
| 5.1 Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche | 291 |
| 5.2 Schullaufbahn und Legasthenie | 294 |
| 5.3 Kritische Lebensphasen und Legasthenie | 296 |
| 5.4 Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung | 298 |
| 5.5 Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich? | 300 |
| 5.6 Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte? | 303 |
| 5.7 Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung | 306 |
| 5.8 Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation | 308 |
| 5.9 Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation | 309 |
| 5.10 Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten) oder Informationen und Tipps für Legasthienetrainer | 311 |
| 5.11 Der Legasthieniker als Unterrichtsminister | 316 |
| | |
| 6. <i>Überprüfung der Hypothesen und Folgerungen aus der Studie</i> | 321 |
| 6.1 Überprüfung der Hypothesen | 321 |
| 6.2 Folgerungen aus der Studie | 327 |
| 6.2.1 Die Schule muss sich ändern | 327 |
| 6.2.2 Verbesserung der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Schule und sozialem Umfeld des Schülers | 329 |
| 6.2.3 Verbesserung der Lehrerausbildung und –fortbildung und Änderung des Lehrerverhaltens | 330 |
| 6.2.4 Elementenvielfalt in der Förderung von legasthenen Schulkindern | 332 |
| 6.2.5 Notwendigkeit eines umfassenden systemischen außerschulischen Förderkonzepts mit therapeutischen Inhalten und gut ausgebildeten Therapeuten | 333 |

ABSCHNITT F: KONZEPTION EINER AUßERSCHULISCHEN

LEGASTHENIETHERAPIE AUS SYSTEMISCHER SICHT 336

| | |
|---|-----|
| 1. <i>Gründe für eine außerschulische Legasthienetherapie oder warum die Schule diese Aufgabe nicht übernehmen kann</i> | 336 |
| 2. <i>Außerschulische Therapie aus systemischer Sicht</i> | 339 |
| 2.1 Diagnostik | 339 |
| 2.2 Einzel- oder Gruppentherapie | 339 |

| | |
|--|------------|
| 2.3 Elemente einer außerschulischen Förderung | 340 |
| 2.3.1 Kommunikation und Interaktion..... | 341 |
| 2.3.1.1 Die Interaktion..... | 342 |
| 2.3.1.2 Die Kommunikation | 343 |
| 2.3.1.3 Systemisches Kommunikations- und Interaktionsmodell | 344 |
| 2.3.1.3.1 Systembeziehung Schulkind - Familie..... | 345 |
| 2.3.1.3.2 Systembeziehung Schulkind - Schule | 346 |
| 2.3.1.3.3 Systembeziehung Familie – Schule | 347 |
| 2.3.1.3.4 Systembeziehung Familie – andere Personen..... | 348 |
| 2.3.1.3.5 Systembeziehung Schulkind – andere Personen..... | 349 |
| 2.3.1.3.6 Systembeziehung Schule – andere Personen | 349 |
| 2.3.2 Funktionstraining..... | 350 |
| 2.3.3 Symptomtraining | 352 |
| 2.3.4 Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken..... | 354 |
| 2.3.5 Therapeutische Maßnahmen..... | 355 |
| 2.4 Systemischer Ablauf aus der Sicht des außerschulischen Therapeuten | 357 |
| 3. <i>Evaluation einer erfolgreichen Legasthenietherapie</i> | 359 |
| 4. <i>Resümee</i> | 365 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 370 |
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS..... | 391 |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 392 |

ABSCHNITT A: WISSENSCHAFTLICHE VORGEHENSWEISE UND METHODIK

1. Einleitung

Die Idee dieser Studie geht zurück auf das Jahr 1999. In diesem Jahr erwarb ich über den Fernstudienlehrgang ***Legasthenie*** beim Kärntner Landesverband ***Legasthenie*** (KLL), der Mitglied des Ersten Österreichischen Dachverbandes ***Legasthenie*** (E-ÖDL) ist, mein Diplom zum diplomierten ***Legasthienetrainer®***. Diese Ausbildung erfolgte nach den Richtlinien der European Dyslexia Association, staatlich geprüft durch die Zentralstelle für Fernunterricht (662901), und war richtungsweisend für meine zukünftige Arbeit.

Im gleichen Jahr begann ich meine Arbeit als selbständige Pädagogin und ***Legasthienetrainerin*** und gründete meine eigene „LernPraxis“ in Vorarlberg (Österreich). Als eine der ersten Personen in Vorarlberg, die sich ***hauptberuflich außerschulisch*** mit der Betreuung von legasthenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigte, stand ich bald unterschiedlichsten Trainings-, Lern- und Therapiemethoden gegenüber und begann, die unterschiedlichen Ansätze abzuwägen und nach bestmöglichen Modellen zu suchen.

Immer mehr kam ich aber zu dem Schluss, dass die inhaltliche und fachliche Betreuung nur einen Teil der Betreuung darstellt und auf keinen Fall die Beziehungsebene vernachlässigt werden sollte. Das ging oft soweit, dass nach ausführlichsten Gesprächen mit der Familie oder der Schule oft eine Verbesserung erreicht wurde, obwohl ich bei dem betreffenden Schulkind erst in der Testphase war. Ich wunderte mich und nahm die Sache ernst.

Demgegenüber standen bei Legastheniebetreuerntreffen meist die inhaltlichen Themen im Vordergrund. Je nach wissenschaftlichem und persönlichem Standort wurden Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungskonzepte sehr unterschiedlich und – vergleicht man die pädagogischen, psychologischen und medizinischen Konzepte – oft konträr diskutiert (vgl. Nägele/Valtin 2001, Band 1, 9) bzw. oft sogar gegenseitig schlecht gemacht und als „unwissenschaftlich“ abgewertet.

Dabei ging es meistens um inhaltliche Fragen wie:

- Was ist der Inhalt des Trainings?
- Welches Konzept soll gelehrt werden?
- Welche Methoden werden verwendet?
- Wie hoch ist der Anteil des Konzentrationstrainings?
- Wie hoch ist der Anteil des Rechtschreibtrainings?
- Wie hoch ist der Anteil des Trainings an den Teilleistungen?
- Bist du ein Trainer oder ein Therapeut?
- Machst du Kinesiologie (BrainGym), NLP etc.?

Eher enttäuscht von den vorhandenen Förderansätzen ging ich schließlich an die Entwicklung eines eigenen Förderkonzepts und an die Umsetzung des Themas in Form einer Dissertation.

2. Erläuterung und Abgrenzung

Schon bei der Themenstellung sah ich mich mit kontroversen Begriffen für das konfrontiert, was ich untersuchen wollte. Daher gab es im Laufe des Bearbeitungsprozesses mehrere Umformulierungen, die auch das Thema der vorliegenden Dissertation betrafen. Nach Abschluss des vierjährigen Prozesses erhielt die Dissertation schließ-

lich den Titel „*Außerschulische Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibproblemen aus systemischer Sicht*“.

Auch die inhaltliche Bearbeitung war begleitet von einigen kritischen inhaltlichen und sprachlichen Diskussionen und Auseinandersetzungen.

Dies betraf unter anderem die primäre Frage nach der Existenz einer Legasthenie, aber auch Fragen nach der Sinnhaftigkeit einer Definition von Legasthenie oder der geeigneten Bezeichnung für die vorliegende Schwäche (Legasthenie, Dyslexie etc.) oder die geeignete Bezeichnung für die Förderung (Training oder Therapie?).

Da eine Behandlung des Themas aus der Sicht der Praxis mehr als gerechtfertigt erscheint und im Sinne dieser Personengruppe auch etwas getan und weiterentwickelt werden muss, kam ich zum Schluss, die genannte Personengruppe in der vorliegenden Arbeit als „*Legastheniker*“ (= Träger einer spezifischen Lese-/Rechtschreibschwäche) zu bezeichnen, um sie damit von der Personengruppe der Schulkinder mit einer allgemeinen Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) zu unterscheiden. Diese Gruppe von lernschwachen Kindern muss auch insofern definiert werden, als es darum geht, schulische Begünstigungen sowie eine schulische oder außerschulische Förderung zu erhalten.

Die Lernschwäche Legasthenie wird übrigens in vielen Ländern auch als „Dyslexie“ bezeichnet und diese Bezeichnung findet auch immer mehr Eingang ins Deutsche (vgl. Klasen 1999, 18). Daneben findet man für dasselbe Phänomen noch andere Namen wie: spezifische Lese-Rechtschreib-Schwäche“, „LRS“, kongenitale Legasthenie“, „isolierte Teilleistungsschwäche“ etc.

Obwohl mir die internationalen wissenschaftlichen Diskussionen um das Thema Legasthenie bekannt sind und obwohl per Definition die Bezeichnung Legasthenie im Sinne der wörtlichen Übersetzung nicht günstig gewählt ist, wird in folgender Arbeit das vorliegende Phänomen durchgängig als „*Legasthenie*“ bezeichnet.

Dies fällt mir auch insofern leicht, als es in Vorarlberg (Österreich) keine so ausgeprägte Anti-Legasthenie-Bewegung gab wie beispielsweise in Deutschland und der Begriff Legasthenie in Österreich seit Beginn in Schulen, in der Praxis, in Institutionen und Ämtern Anwendung findet und eine totale Ablehnung der Begrifflichkeit auf politischer Ebene nie stattfand.

Ohne eine bestimmte wissenschaftliche Sichtweise in Bezug auf die Definition der Lernschwäche Legasthenie zu präferieren, und obwohl es sich um ein Konstrukt handelt, habe ich mich daher auch aus Gründen der Vereinfachung für die Bezeichnung „Legasthenie“ entschieden. Da die Definition des Begriffs aber international breit diskutiert wird, nimmt die Diskussion der Begrifflichkeit sowie die Konstrukt Diskussion in meiner Arbeit ein größeres Kapitel in Anspruch.

Auch im systemischen Teil meiner Arbeit finden sich Abgrenzungen hinsichtlich der Systemgrenzen und –beziehungen und es kam daher notwendigerweise zur Definition der zentralen Systembeziehungen des legasthenen Schulkindes.

Die Diskussion um die Verwendung der Bezeichnung „Training“ oder „Therapie“ für die Förderung legasthener Schulkinder machte eine weitere Abgrenzung bzw. Erläuterung notwendig und wurde von mir so gelöst, dass ich bis zum Abschnitt F die Begriffe Training oder Förderung und erst nach der Bearbeitung des Abschnitts F für eine außerschulische Förderung den Begriff „Therapie“ verwendet habe. Dies geschah deshalb, weil ich das Ergebnis meiner Arbeit nicht vorwegnehmen wollte.

Die Ergebnisse der empirischen Studie ergaben nämlich, dass der Begriff „Therapie“ in der Legasthenieförderung mehr als gerechtfertigt ist. Denn in den dargestellten Lebensgeschichten gab es viele Hinweise darauf, dass sich legasthene Kinder Lern- und Erfolgsstrategien für die Schulzeit und eine Begleitung auf dem Lernweg wünschen. Zusätzlich zu einer pädagogischen Förderung beschäftigt sich ein Therapeut auch psychologisch mit dem jeweiligen Schulkind und arbeitet an den Ursachen der Lernschwierigkeit. Aus diesen Gründen, die im Abschnitt F noch näher ausgeführt werden, wurde ab dem Abschnitt F durchgängig der Begriff „Therapie“ verwendet.

Aufgrund der Komplexität des Themas und den Schnittstellen zu vielen anderen interessanten Themen war es auch immer wieder notwendig, darauf hinzuweisen, dass manches in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt werden kann. Man möge mir diese Hinweise nachsehen.

Im Zentrum der empirischen Analyse standen beispielsweise nur das Lesen und Schreiben und die Schwächen in diesem Bereich und nicht Lernschwächen, die andere Schulfächer betreffen.

Vor allem das Thema „Diagnose“ wurde bewusst nicht in die Gesamtkonzeption aufgenommen und findet nur in der Auflistung des systemischen, alle Elemente umfassenden Ansatzes zum Schluss Berücksichtigung. Aufgrund der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Diagnose ist sie es wert, in einer anderen Dissertation behandelt zu werden, denn dieses Thema bietet genügend inhaltliche Diskussionen und Auseinandersetzungen.

Im Anschluss an die Erläuterungen und Abgrenzungen folgen nun im nachstehenden Kapitel die Konkretisierung der weiteren Ziele, die wissenschaftliche Themenstellung und die Darstellung der methodischen Vorgehensweise.

3. Ziel der Arbeit und wissenschaftliche Themenstellung

Obwohl die inhaltlichen Diskussionen rund um das Thema Legasthenie wichtig sind, ergab aber meine praktische Erfahrung, dass die Beziehungsebene bei einer Legastheniebetreuung gleich wichtig - wenn nicht sogar wichtiger – ist als der inhaltliche Aspekt.

Neben den sprachlichen Definitionen und Bezeichnungen ist es daher vor allem mein Ziel, jene Personen über das Thema zu befragen, die mir beruflich sehr viel bedeuten: die Legastheniker selbst, um so für meine berufliche Praxis Schlüsse daraus zu ziehen und in der Folge ein systemisches, alle Elemente umfassendes Förderkonzept zu entwickeln. Die Erkenntnisse aus der Auswertung der Biographien sollen aber auch an andere Legasthietrainer, Lehrer, Eltern etc. weitervermittelt werden.

Resultierend aus meinen persönlichen Fragen und den vorangegangenen Überlegungen steht meine Dissertation daher im Rahmen folgender zentraler Forschungsfrage:

Wie könnte eine außerschulische Legastheniebetreuung aus systemischer Sicht unter Einbeziehung der Elemente Kommunikation und Interaktion (d.h. der Beziehungsebene) in der Förderung aussehen?

Im Einzelnen verfolgt die vorliegende Arbeit *vier Ziele*. Der wissenschaftliche Beitrag der Arbeit ist darin zu sehen, dass

- aufgezeigt wird, *welche Elemente eine außerschulische Legastheniebetreuung unter Berücksichtigung des letzten Forschungsstandes haben sollte (theoretischer Teil: Abschnitt C);*

- exemplarisch untersucht wird, *welche Fördererelemente des wissenschaftlichen Forschungsstands in der Praxis umgesetzt werden, und vor allem, welche Fördererelemente davon oder ergänzend dazu von den befragten Menschen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen als fehlend bzw. als vorhanden erlebt werden (empirische Studie: Abschnitt E);*
- heuristisch untersucht wird, *welche Bedeutung die Ebene der Kommunikation und Interaktion bzw. die Störung der Kommunikation und Interaktion auf das Lernen bei einem Legastheniker hat (empirische Studie: Abschnitt E);*
- aufgezeigt wird, *wie eine außerschulische Legastheniebetreuung aus systemischer Sicht unter Einbeziehung der Elemente Kommunikation und Interaktion (d.h. der Beziehungsebene) aussehen sollte (konstruktiver Teil als Folge der empirischen Studie: Abschnitt F).*

Nach einer genauen Beschreibung der *wissenschaftlichen Ziele*, der *Vorgehensweise und Methodik* meiner Arbeit im *Abschnitt A* hat der *Abschnitt B* die *Geschichte der Legasthenieforschung* bis heute, aber auch die *Ursachenforschung* zum Inhalt. In diesem Abschnitt finden sich auch interessante Beiträge über die *kontroversen Begriffsbestimmungen zum Thema Legasthenie* sowie die *Konstrukt Diskussion*.

Der *Abschnitt C* gibt einen *Überblick über ausgewählte Trainings- bzw. Therapiekonzepte*, die bezüglich des Vorkommens und der Gewichtung ihres Inhalts- bzw. Beziehungsaspektes untersucht werden. Die Auswahl der Förderansätze erfolgte nicht nach dem Prinzip der Vollständigkeit, sondern *mit der Auswahl der Förderansätze wollte ich zeigen, wie kontrovers die Fördermethoden und –inhalte derzeit in Bezug auf die Fördererelemente sind*.

Bei einem Themengebiet, das einen so weiten Rahmen vorgibt wie die Behandlung von legasthenen Schülern, ist es schwer, allen Ansätzen in gleicher Weise gerecht zu werden. Sollte dennoch ein Ansatz inhaltlich stärker vertreten sein als ein anderer, ist das nicht beabsichtigt.

„Herkömmliche Lerntheorien zeichnen sich nun in der Regel dadurch aus, dass sie sich weitgehend an Lerninhalten orientieren und demgegenüber die Beziehungen, in denen gelernt wird, eher in den Hintergrund rücken.“ (Neubert/Reich/Voß, 2001, 257). Das ist – wie bereits erwähnt – auch meine praktische Erfahrung.

Da die *Systemtheorie* Basis für die vorliegende Arbeit ist, wird im **Abschnitt D** auf die Systemtheorie näher eingegangen und auf ihre Bedeutung für Pädagogik und Lernen hingewiesen. Vor allem den *systemischen Beziehungen* des legasthenen Schulkinds wird in der vorliegenden Arbeit besonderes Augenmerk geschenkt, die in diesem Abschnitt - neben den *Systemen und Systemgrenzen* - auch definiert werden.

Systemische Erklärungsmodelle versuchen, komplexe Geschehensabläufe als Ausdruck eines Systems von Beziehungen zu interpretieren (vgl. Neubert/Reich/Voß), und Legasthenie ist für mich ein äußerst komplexer Geschehensablauf.

Dabei stehen der Ansatz der *systemischen Therapie*, der *Ansatz Bronfenbrenners*, die *patientenzentrierte Therapie* sowie die *strukturelle Lerntherapie* im Zentrum der Arbeit. Ebenfalls in diesem Abschnitt behandelt wird die begriffliche Unterscheidung „*Training*“ oder „*Therapie*“ für die bessere Bezeichnung einer außerschulischen „Förderung“.

Der **Abschnitt E** widmet sich der *empirischen Studie*. In diesem Abschnitt werden *Hypothesen* aufgestellt, das *Forschungsziel* definiert und die *eigentlichen Frage-*

stellungen behandelt. Anschließend folgen die *forschungsmethodische Begründung* und die *Beschreibung des Ablaufs des Forschungsprozesses*. Eine *Verdichtung der 20 Interviews* findet sich ebenfalls in diesem Abschnitt (Anmerkung: Die Langfassung der Interviews befindet sich im *Band II, Anhang 3*). Im Anschluss daran werden die *Interviews verglichen und interpretiert*. Schließlich folgen eine *Überprüfung der Hypothesen sowie eine Herausarbeitung der Folgerungen aus der Studie*.

Die Erhebung hat das Ziel, die Frage zu klären, welche Fördererelemente des wissenschaftlichen Forschungsstands in der Praxis umgesetzt werden, und vor allem, welche Fördererelemente davon oder ergänzend dazu von den befragten Menschen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen als fehlend bezeichnet bzw. als vorhanden erlebt werden.

Die Erhebung soll aber auch klären, ob die Beziehungen (Interaktionen) sowie die Kommunikation hätten verstärkt werden müssen, was den Betroffenen fehlte und was sie gebraucht hätten. Dabei wird auch auf die Auswirkungen des Fehlens einzelner Elemente eingegangen.

Im letzten *Abschnitt F* - dem konstruktiven Teil der Arbeit – folgt der *Versuch, eine alle Elemente umfassende systemische Legasthenietherapie zu konzipieren*. Mein Ziel war es von Anfang an, nicht nur Trainingsmethoden zu erforschen, sondern alle zentralen Faktoren in der außerschulischen Legasthenietherapie zu erfassen und darzustellen, um bestehende Ansätze weiterzuentwickeln. Daran anschließend wurde versucht, dies in einem Modell ablauforganisatorisch darzustellen.

Die Einschränkung „außerschulisch“ wurde vorgenommen, da ein schulisches Legasthenietraining aus personellen und zeitlichen Gründen nicht in der Lage sein wird, ein auf ein einzelnes Individuum ausgerichtetes umfassendes systemisches Programm

zu erstellen, was ja auch nicht der Sinn eines staatlichen Schulsystems ist. Es geht mir also um ein Betreuungsprogramm, das vorwiegend in Lernpraxen oder von privaten Lehrpersonen eingesetzt werden wird.

Die Entscheidung, welche Bezeichnung für eine Legasthenieförderung gerechtfertigt ist, wird ebenfalls in diesem Abschnitt getroffen (siehe Kapitel 2. des Abschnitt A).

Zum Schluss werden Kriterien einer erfolgreichen Legasthenietherapie bzw. eines erfolgreichen Legasthenietherapeuten herausgearbeitet. Schließlich folgt eine Evaluation von Förderprogrammen und es wird eine persönliche Bilanz gezogen.

4. Methodik und Vorgangsweise

Die Arbeit beginnt mit einer ***allgemeinen*** und ***globalen Literaturrecherche*** nach dem ***Schneeballprinzip***, damit ein theoretischer Zugang zum Thema möglich wird. Es gibt ausreichend Basisliteratur zu den Themen Legasthenie, Systemtheorie, Kommunikation und Interaktion. Die Literaturrecherche wurde gewählt, um einen Überblick über die bereits vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiet zu erhalten.

Die Arbeitsweise ist deduktiv, d.h. ausgehend von bereits vorhandenen theoretischen Erkenntnissen der Systemtheorie, den verschiedenen Elemente für eine Legastheniebetreuung sowie dem theoretischen Wissen über Kommunikation und Interaktion wird durch deren Ergänzung um eigene Überlegungen ein Erklärungsmodell für eine umfassende außerschulische Legastheniebetreuung gesucht.

Jeder der von mir genannten theoretischen wissenschaftlichen Teilbereiche ist mir nützlich für eine umfassende Erarbeitung des Themas - wie und in welcher Form,

wird sich im Laufe meines Arbeitens zeigen. Die **Deduktion** wurde gewählt, weil es derzeit kein geeignetes Erklärungsmodell für eine umfassende Betreuung unter Einbeziehung der Elemente Kommunikation und Interaktion gibt und daher ein neues Erklärungsmodell erstellt werden muss.

Es wurde die Methode der **Biographieforschung** gewählt. Dabei wurden die Biographien von 20 *legasthenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen* aus Vorarlberg (Österreich) erforscht. Es handelt sich dabei um ein „**reaktives Verfahren**“, **ein Verfahren nämlich, bei dem das Material vom Forscher selbst erhoben wird.**

Die Erhebung der biographischen Daten erfolgte dabei mittels **qualitativer Interviews**. Es handelt sich vorwiegend um ein **teilstandardisiertes Interviewverfahren**, ergänzt durch **narrative Interviews**.

Das **Mindestalter** der Probanden beträgt dabei **14 Jahre**, da jüngere Kinder mitunter nicht in der Lage sind, über ihre Lebensumstände Auskünfte zu geben und angenommen wird, dass jüngere Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen kaum ihre eigene Biographie als Ganzes erfassen und darstellen können (vgl. Grunert/Krüger 1999). Zweitens möchte ich eine längere schulische Biographie erforschen, um eine höhere Aussagekraft zu erreichen.

Ursprünglich war geplant, zusätzlich zu den Interviews ein **Gruppendiskussionsverfahren** durchzuführen. Beim Gruppendiskussionsverfahren handelt es sich aber um ein Verfahren, das durch die **teilweise Strukturierung der Datensammlung durch Situation und Subjekt** gekennzeichnet ist. Diese Vorgehensweise stellte sich - im Nachhinein gesehen - als methodisch nicht zielführend heraus, da gerade der Vorteil dieser Methode, nämlich sich durch die Gruppe und ihre Dynamik zu Äußerungen

hinreißen zu lassen, nicht das beabsichtigte Ziel war, sondern eine **unabhängige Befragung jeder einzelnen Person** sinnvoll erschien.

Methodisch gesehen handelt es sich bei dieser Studie um eine **teilweise Strukturierung der Datensammlung durch Subjekt und Forscher** und nicht um eine teilweise Strukturierung der Datensammlung durch die Situation und das Subjekt.

Da die Probanden ohnehin eine sehr heterogene Gruppe (deutlich unterschiedliche Altersgruppen, Berufsgruppen etc.) ergeben würden, schien ein Gruppendiskussionsverfahren und dessen Hintergründe nicht die richtige Methode für diese Erhebung zu sein.

Die in der Studie verwendete Auswertungsstrategie bestand, kurz gesagt, aus den Arbeitsschritten **Kategorisieren, Codieren, Zählendes Zusammenstellen und Interpretieren**. Das **Leitprinzip** dabei war, „**am Material**“ zu arbeiten, d.h. **in ständiger Auseinandersetzung mit dem Material** vorzugehen (vgl. Schmidt 1997, 565).

Zusammenfassend war es Ziel der empirischen Studie, sich bei der Auswertung der Leitfadeninterviews von den Befragten „**führen und belehren**“ zu lassen, um daraus entsprechende Schlüsse für die wissenschaftliche Theorie und Praxis zu gewinnen.

ABSCHNITT B: LEGASTHENIEFORSCHUNG

1. Gründe für die Auseinandersetzung mit dem Legasthenie- begriff

Es mag müßig erscheinen, die Diskussion um den Legastheniebegriff im Jahre 2006 noch aufzugreifen; schließlich ist er nach harter Kritik schon seit einigen Jahren aus den Erlassen der deutschen Kultusminister verschwunden. In der wissenschaftlichen Literatur finden wir jedoch drei Umstände, die uns zeigen, dass sich eine Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit doch noch lohnt (vgl. Scheerer-Neumann 1989, 44):

- *Erstens* wird der Begriff von vielen Personen oder Institutionen noch gebraucht: Es sind dies die Tagespresse, Psychologen und Pädagogen, der „Bundesverband Legasthenie“ (in Deutschland ebenso wie in Österreich), die Interessenvertretungen „legasthener“ Eltern, Legasthenie-Vereine, Legasthenie-Selbsthilfegruppen, Ausbildungsinstitutionen etc. Auch in Amerika, England und in Österreich ist die Diskussion noch in vollem Gange.
- *Zweitens* hat es Missverständnisse bei der Rezeption der Kritik am Legastheniebegriff gegeben, zum Teil zurückzuführen auf eine zu konkrete Vorstellung dessen, was „diagnostische Kriterien“ sein können.
- *Drittens* ist an vielen Schulen leider mit dem Begriff auch das besondere Bemühen um lese-/rechtschreibschwache Kinder verschwunden.

2. Worum geht es bei der Diskussion um den Legastheniebegriff eigentlich?

Scheerer-Neumann (1989, 44) erläutert hierzu wie folgt:

„Es geht um die Frage, ob die Gesamtgruppe aller leserechtschreibschwachen Kinder und Jugendlichen in pädagogisch und psychologisch sinnvolle Untergruppen aufgegliedert werden kann“.

Im nächsten Kapitel werde ich daher auf einige klassische wissenschaftliche Gruppierungsversuche sowie deren geschichtliche Entwicklung näher eingehen. In diesem Zusammenhang werden auch unterschiedliche Legastheniedefinitionen sowie deren geschichtliche Entwicklung vorgestellt und erläutert.

3. Legastheniedefinitionen und deren Wandel in der geschichtlichen Entwicklung

Ich möchte auf die bedeutendsten wissenschaftlichen Diskussionen um den Begriff Legasthenie und dessen geschichtliche Entwicklung eingehen. Dabei liegt es mir fern, einen Ansatz zu bevorzugen. Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung in chronologischer Form, wobei der chronologisch spätere Denkansatz nicht unbedingt eine Weiterentwicklung einer früheren Denkweise bedeuten muss und die Ansätze durchaus nebeneinander stehen können.

Die Darstellung erfolgt daher deskriptiv. Sollte ein Ansatz überrepräsentiert dargestellt sein, ist dies unbeabsichtigt.

3.1 Die Anfänge der Legasthenieforschung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung, besonders der Medizin, mit dem Begriff „Legasthenie“ erfolgte schon sehr früh. Die Vertreter des *medizinischen Modells* der Legasthenie sahen dabei das *Versagen als eine Eigenschaft des Kindes* an. Diese Sichtweise vertraten z.B. die Mediziner Kussmaul, Morgan, Kerr, Hinshelwood, Berkhan und Ranschburg.

1877

Der Neurologe *Kussmaul*, ein von der Problematik der Legasthenie betroffener Vater, bezeichnete im Jahre 1877 dieses Phänomen als „Wortblindheit“.

1885

Im Jahre 1885 beschrieb der Braunschweiger Schularzt *Oswald Berkhan* Kinder, die beim Erlernen des Lesens und Schreibens versagten, während sie in anderen Fächern normale oder sogar überdurchschnittliche Leistungen zeigten. Er bezeichnete diese Schwäche als „partielle Idiotie“ (vgl. Soremba 1995, 42).

1896

Die Mediziner *Morgan* und *Hinshelwood* schlossen sich im Jahre 1896 der Meinung Kussmauls an und bezeichneten die Schwäche ebenfalls als „Wortblindheit“ (vgl. Morgan 1896, Hinshelwood 1900).

1916

Im Jahre 1916 wurde der Begriff „Legasthenie“ vom ungarischen Neurologen und Psychiater *Paul Ranschburg* geprägt. Ranschburg unterschied zwischen der „eigentlichen infantilen Leseblindheit“ und der „eigentlichen Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)“.

„Unter der `eigentlichen infantilen Leseblindheit` verstand er die – nach seiner Meinung sehr seltenen – Fälle *extremen* Leseversagens, die seit der Jahrhundertwende in der Literatur in Einzelfallbeschreibungen veröffentlicht worden waren (vgl. z.B. Morgan 1896; Hinshelwood 1900). Ranschburg hält das Leseversagen hier für einen isolierten Defekt, verursacht durch physiologische oder anatomische Abweichungen in der Großhirnrinde“. Als `eigentliche Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)` bezeichnet Ranschburg dagegen ein – seiner Meinung nach relativ häufiges – Versagen *geringeren Schweregrades*, das bei *allen* Intelligenzgraden auftreten kann, oft jedoch mit allgemein unterdurchschnittlichen Schulleistungen gekoppelt ist. Die Prognose hält er für diese Kinder (im Gegensatz zu den `eigentlich infantilen Leseblinden`) für recht günstig: Mit pädagogischer Hilfe könne der Rückstand im Lesen und Schreiben in 2 bis 4 Jahren aufgeholt werden“ (Ranschburg 1916, ref. in Scheerer-Neumann 1989, 45).

1928

Im Jahre 1928 veröffentlichte Ranschburg als einer der ersten eine umfassende Arbeit mit dem Titel „Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters“.

In der Praxis haben sich die Annahmen von Ranschburg sehr nachteilig für die betroffenen Kinder ausgewirkt, denn eine Leseschwäche bedeutete nach Ranschburg eine nachhaltige Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung eines Kindes.

Dieses Urteil hatte große Auswirkungen auf die Heilpädagogik und es gab zwei Erscheinungen, die bis nach dem Zweiten Weltkrieg zu beobachten waren: Einerseits wurden legasthene Kinder mit ausgeprägter Leseschwäche an die Hilfsschulen verwiesen, auch wenn sie geistig normal waren. Andererseits wurde diesen Kindern in der pädagogischen Praxis und Literatur wenig Beachtung geschenkt (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 19-20).

In den **30er Jahren** einigte man sich schließlich bezüglich der Terminologie auf die Bezeichnung **Dyslexie** (= Störung des Lesens und Schreibens), **Dyskalkulie** (Störung des Rechnens) und **Dysphasie** (= Störung der Sprachfähigkeit).

In der medizinischen Literatur finden sich noch andere Begriffe, die das Phänomen Legasthenie bezeichnen. Der Begriff „kongenitale¹ Wortblindheit“ oder „kongenitale Legasthenie“ wird von manchen Vertretern bis heute verwendet². Der als „Wortblindheit“ beschriebene Zustand entspricht im deutschen Sprachraum am ehesten der „literalen Legasthenie“ (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 19).

3.2 Die empirisch-kasuistische Phase

1932

Während man sich im deutschsprachigen Raum mit der Erforschung des Lesens beschäftigte, stand die Legasthenie in Amerika bereits stärker im Blickpunkt der *psychologischen und pädagogischen Forschungen*. Die Wurzeln hierfür lagen zu einem Teil in dem Gebiet der Medizin, zum anderen Teil kamen Anstöße aus der Testpsychologie. Daneben setzte eine intensive Arbeit in empirischen Forschungen ein, die auf Untersuchungen von Zusammenhängen der legasthenen Störung mit anderen psychischen Besonderheiten erweitert wurde.

Die amerikanischen Pädagogen und Psychologen beschäftigten sich dabei hauptsächlich mit der sog. „reading disability“. Besonders zu erwähnen ist die Amerikanerin *Marion Monroe*, die durch das Werk „Children who cannot read“ bekannt wurde (Monroe 1932, ref. in Leopold 2006, 3).

1937

Im Jahre 1937 verglich die Psychologin *Lotte Mach* in einer Forschungsarbeit die Fehler der Leseschwachen mit denen „Normaler“ und führte die Schwierigkeiten

¹ „Kongenital“ heißt übersetzt „angeboren“. Dieser Begriff wird angewandt auf meist „schon während der Geburt erkennbare Krankheiten oder Mißbildungen, unabhängig davon, ob genetisch oder durch Schädigung der Frucht bedingt“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 2, 1123).

² In Dänemark findet der Begriff „Wortblindheit“ noch bis heute Anwendung.

beim Lesevorgang auf ein geringes optisches Unterscheidungsvermögen für bestimmte Materialien und ein geringes Gedächtnis für optische Gebilde zurück.

1942

Ebenfalls zu erwähnen sind die Forschungsarbeiten von **F. J. Schonell** mit dem Titel „Backwardness in the Basic Subjects“ aus dem Jahre 1942. Sie beschäftigte sich in ihren Arbeiten mit der Symptomatologie, Diagnose, Ätiologie³ und Therapie von Legasthenie.

1945

Nach dem Zweiten Weltkrieg, als es in den USA, in Skandinavien und in der Schweiz schon Therapiezentren, Legasthenikerklassen und Lesekliniken gab, entdeckten die Mitarbeiter der neu gegründeten schulpyschologischen Beratungsstellen in Deutschland und Österreich die Legasthenie wieder neu.

Die Legasthenieforscher dieser Zeit waren Praktiker. Sie stützten ihre Ergebnisse auf sehr genaue klinische Einzeluntersuchungen der Intelligenz, der Schulleistungen, der Wahrnehmungsfunktionen, oft auch der Gedächtnisleistungen. Die Seitendominanz wurde ebenfalls mit Hilfe von Tests erhoben. Die Anamnese wurde aus Gesprächen mit den Eltern gewonnen. In zahlreichen Publikationen kam es zu einer übereinstimmenden Symptombeschreibung des Phänomens Legasthenie.

Zu ihren Vertretern zählen z.B. **Linder, Kirchhoff, Bladergroen, Biglmaier** und **Schenk-Danzinger**; und sie waren die ersten, die im deutschsprachigen Raum ihre Erfahrungen mit normal begabten Legasthenikern veröffentlichten.

³ „Lehre von den verursachenden Faktoren der Krankheitsbildung“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 1, 167).

1951

Da **Linders** Legastheniedefinition aus dem Jahre 1951 die Begriffsentwicklung sehr stark beeinflusste und vor allem Legasthener von dem Stigma des Sonderschülers befreite, ist die Nennung ihrer Definition von Legasthenie unerlässlich:

„Unter ‚Legasthenie‘ verstehen wir demnach eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens (und indirekt auch des selbständigen orthographischen Schreibens) bei sonst intakter oder (im Verhältnis zur Lesefähigkeit) relativ guter Intelligenz“ (Linder 1951, ref. in Scheerer-Neumann 1989, 45).

Ausgeschlossen von der Diagnose Legasthenie wurden von ihr alle jene Arten von Lese-/Rechtschreib-Schwäche, die „... durch gewöhnlichen Schwachsinn, durch manifeste Gesichts- und Gehörstörungen oder sonstige körperliche Behinderungen erklärlich sind, oder aber durch mangelnde Übung infolge von Krankheit, Fehlen von Schule, Sprach- und Schulwechsel oder durch ungewöhnliche Schulumstände ... oder durch schlechte Schulmethoden oder offensichtlich gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen hervorgerufen wurden“ (Linder 1951, 100f, ref. in Scheerer-Neumann 1989, 45).

Linders Definition erfasst jedoch nur einen Teil aller lese-/rechtschreibschwachen Kinder; ausgeschlossen werden z.B. Kinder, die auch in anderen Schulfächern Probleme haben, oder Kinder, bei denen das Versagen durch negative Umwelteinflüsse bedingt ist.

Die Legasthenie wird von der Psychologin als Teilleistungsschwäche identifiziert und somit wurde mit einem gängigen Vorurteil aufgeräumt, dass Schüler mit Lese-schwierigkeiten an einem Intelligenzdefizit leiden.

In der Folge gaben in den *60er Jahren* die meisten deutschen Bundesländer kulturministerielle Richtlinien heraus. Sie brachten für legasthene Schüler Förderkurse, besondere Rücksicht bei der Benotung, bei Versetzungen oder Übertritten und andere Erleichterungen.

3.3 Reihenuntersuchungen und Diskrepanztheorie

1970

Etwa um 1970 versuchten vorwiegend „betriebsfremde Personen“, die weder als Lehrer noch als Therapeuten noch als Schulpsychologen Bekanntschaft mit Legasthenern gemacht hatten, in Form von Reihenuntersuchungen das Phänomen Legasthenie nachzuprüfen.

Vielfach führten Angehörige von Universitätsinstituten sowie Dissertanten Gruppenintelligenztests und Gruppenrechtschreibtests durch. Man einigte sich für die Definition darauf, dass der IQ eines Legasthenikers nicht weniger als 80 betragen durfte. Die Rechtschreibleistung, die ein Kind zum Legastheniker machte, wurde „willkürlich“ (siehe Kapitel 3.4.3 des Abschnitt B) gesetzt, z.B. bezeichnete *Valtin* Kinder als Legastheniker, die im Diagnostischen Rechtschreibtest von Müller (DRT) den Prozentrang 1-5 erreicht hatten; *Niemeyer* bezeichnete hingegen jene als Legastheniker, die beim Lese- und Rechtschreibtest im Prozentrang 1-15 lagen (vgl. Niemeyer 1974, ref. in Schenk-Danzinger 1981, 20, vgl. Valtin 1970, ref. in Schenk-Danzinger 1981, 32).

Die Ergebnisse der Reihenuntersuchungen unterschieden sich grundlegend von den Erfahrungen der Praktiker: Es gab keine typischen Fehler und es gab keine Abweichungen von der Rechtsdominanz. Daneben gab es aber auch keine Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen frühkindlichen Entwicklungsstörungen und legasthenen Symptomen (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 24).

Nachdem alle bisherigen Unterscheidungen zwischen Legasthenikern und Nichtlegasthenikern überarbeitet worden waren, blieb für die wissenschaftlichen Vertreter dieser Denkrichtung nur mehr die sog. „**Diskrepanzdiagnose**“ übrig, ausgedrückt in zwei Gruppentestwerten, dem **IQ** und dem **Prozentrang im Rechtschreibtest**.

Valtin schlug vor, dass als Legastheniker jene Kinder zu gelten hätten, bei denen bei einem IQ von 90 und mehr in einem diagnostischen Lese-/Rechtschreibtest ein PR von 15-1 erhoben werden konnte. Dieses operative diagnostische Schema kam den Schulbehörden entgegen, denn man glaubte, damit endlich objektiv feststellen zu können, für wie viele Kinder Hilfsmaßnahmen einzurichten seien (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 25).

In den 70er Jahren wurde das Phänomen der Legasthenie um den Terminus „**Lernstörung**“, zusätzlich zum Terminus „**Teilleistungsschwäche**“, erweitert. **Schenk-Danzinger**, die dieser Problematik ein umfassendes „Handbuch der Legasthenie im Kindesalter“ widmete, prägte unter anderem den Begriff Legasthenie im deutschsprachigen Raum. Sie differenzierte dabei zwei Arten der Legasthenie (vgl. Schenk-Danzinger 1975):

- die „**literale Legasthenie**“ (eine sehr seltene Schwerstform der Legasthenie) und
- die „**verbale Legasthenie**“ (von der man damals annahm, dass zwischen 10 – 15 % der Gesamtbevölkerung davon betroffen sind).

Ein wichtiges Anliegen war ihr die Einbindung der Forschungsergebnisse von **Edith Klasen** (1971). Ferner setzte sie sich auch mit der von Valtin (1970) aufgeworfenen Frage der Milieuabhängigkeit einer sog. Legasthenie auseinander. Der Hauptschwerpunkt ihrer Arbeit kann als „symptomorientiert“ angesehen werden.

1972

Im niedersächsischen Erlass D. MK vom 24.08.1972 wurde die spezielle Lese-Rechtschreibschwäche (Legasthenie) nach der Definition von **Schubenz** festgelegt, die wie folgt lautet:

„Heute versteht man unter Legasthenie das Phänomen der bedeutsamen Inkongruenz von (relativ guter) allgemeiner Begabungshöhe und der (relativ geringen) Fähigkeit, das Lesen und orthographisch richtige Schreiben in der von der Schule dafür eingeräumten Zeit und dem vorgesehenen Maß an Training zu erlernen ...“ (ref. in Soremba 1995, 42).

1974

Im **Fernstudienlehrgang Legasthenie** (vgl. Angermaier/Meyer/Schneider-Rumor/Valtin 1974), der auf Ausschlusskriterien verzichtet, wurde Legasthenie definiert als:

„... eine partielle Lernstörung bzw. einen Rückstand im Lesen und in der Rechtschreibung, der im Mißverhältnis steht zu der relativ guten Allgemeinbegabung und zu den mindestens durchschnittlichen Leistungen in den anderen Schulfächern“ (Valtin 1974, 64, ref. in Scheerer-Neumann 1989, 46).

Im gleichen Fernstudienlehrgang werden Versuche einer operationalen Definition angeboten, die auf die Berücksichtigung der anderen Schulleistungen verzichten und Legasthenie aus der Beziehung zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreib-Leistung bestimmen:

„Wir bezeichnen Kinder mit einem Prozentrang von 15 und weniger in einem Lese- und/oder Rechtschreibtest als Legastheniker, wenn ihre Intelligenz mindestens durchschnittlich ist. Als mindestens durchschnittliche Intelligenz gilt ein IQ von 90 und darüber, wobei der Standardmeßfehler zu berücksichtigen ist, so daß als untere IQ-Grenze etwa 85 anzusehen ist“,

und

„Eine Legasthenie liegt vor bei einer Lese-Rechtschreibleistung mit einem Prozentrang 25-16, sofern die T-Wert-Diskrepanz 10 beträgt, oder einem Prozentrang 15-11, sofern der IQ 90 (-5) ist“ (Valtin 1974, 65, ref. in Scheerer-Neumann 1989, 46).

Auch **Grissemann** beschäftigte sich im Jahre 1974 mit dem Begriff Legasthenie. Er kam zu einer weiteren sprachlichen Differenzierung, indem er von einer **Legasthenie** (spezielle LRS) und einer **Lese-/Rechtschreibschwäche** (LRS) sprach.

Es gäbe noch zahlreiche andere Legastheniedefinitionen und Unterteilungen, deren Darstellung aber nicht unbedingt zu einer höheren Transparenz der Zusammenhänge führen würde. Interessanter ist es vielmehr, die wissenschaftlich fundierten Gemeinsamkeiten der fast übereinstimmend beschriebenen Phänomene dieser Zeit zusammenfassend zu beschreiben (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 20-21):

- Unter dem Begriff Legasthenie wurde von vielen Vertretern die besondere Verzögerung im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens trotz guter Intelligenz verstanden.
- Bei den 6- bis 8-Jährigen waren im Frühstadium des Lesens „typische“ Lesefehler erkennbar, nämlich das Kippen von gestaltgleichen, aber richtungsverschiedenen Buchstaben und das gelegentliche Umstellen der Reihenfolge der Buchstaben im Wort.
- In der Rechtschreibung galten als typische Fehler: Buchstabenauslassung bis zum totalen Wortzerfall, Verwechslung von Umlauten und Zwielaute und Verwechslung von harten und weichen Konsonanten⁴.
- Eine deutliche und isolierte *Speicherschwäche* für alle Formen der sprachlichen Information war auffallend. Darunter fallen im akustischen Bereich oft verzögerter Sprachbeginn, Wortschatzarmut, erschwertes Auswendiglernen

⁴ Diese werden in der deutschen Literatur oft auch als „sächsische Fehler“ bezeichnet (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 21).

von Texten, Gedichten und Einmaleins-Reihen; im optischen Bereich verzögertes Behalten von Wort- und Silbenbildern.

- Beobachtet wurden häufige *Abweichungen von der homogenen Rechtsdominanz* (Linkshändigkeit, Beidhändigkeit).
- Auffallend waren auch Verzögerungen in der Sprachentwicklung und Erschwernisse in der Sprachbeherrschung und in der Lautdifferenzierung.
- Bei dieser Personengruppe waren bestimmte *Risikofaktoren* (z.B. Blutungen während der Schwangerschaft, Frühgeburt, fieberhafte oder infektiöse Erkrankungen während der ersten beiden Lebensjahre) auffällig.
- Ebenfalls beobachtet wurde von den wissenschaftlichen Vertretern dieser Zeit *eine Häufung der gleichen Schwierigkeit in den Familien der betroffenen Kinder*, was vor allem *Weinschenk* zur Annahme einer *kongenitalen Verursachung* der Störung veranlasste.
- In Zusammenhang mit der *Diskrepanztheorie* von *Linder* sprach man von den *nicht „erwartungsgemäßen Leistungen“* der *Legastheniker* und meinte damit, dass die Leistungen dieser Personengruppe im Lesen und Rechtschreiben schlechter waren, als man es dem Intelligenzgrad nach erwarten konnte.

„*Lesen* ist eine im deutschen Sprachraum vom *Intelligenzgrad weitgehend unabhängige* Leistung. Bei gutem Leseunterricht gelingt das Zusammenlauten von Phonemen und das Dechiffrieren dem Verständnis angepaßter Texte im Grundschulalter *Kindern jeden Intelligenzgrades*, selbst Sonderschülern mit subnormaler Intelligenz ... Es gibt, besonders in den späteren Schuljahren, je nach Übung, Leseinteresse und Sprachbeherrschung Unterschiede in Tempo, Fehlerzahl, Leseflüssigkeit, Deutlichkeit der Aussprache und des Ausdrucks, sowie im Textverständnis. *In den ersten fünf Schuljahren* bleiben – guter Leseunterricht und häusliches Üben vorausgesetzt – *nur Legastheniker im Lesen ernsthaft zurück*, was das Zusammenschleifen der Phoneme, das Erkennen der Zeichen, das Dechiffrieren, die Wortgliederung betrifft, so daß bei ihnen die Fehlerzahl extrem erhöht und das Tempo extrem verlangsamt erscheint. Man kann also innerhalb einer breiten Intelligenzstreuung bei Legasthenikern durchaus von *erwartungswidrigen Leistungen* sprechen“ (Schenk-Danzinger 1991, 21-22).

In der *Rechtschreibung* lagen die Dinge etwas anders, denn hier gibt es viele *Faktoren, die die Rechtschreibung negativ beeinflussen können*. So nannte Schenk-Danzinger (1991, 22) einen Zusammenhang mit

- der Schichtzugehörigkeit
- der Spontansprache
- der Übung
- der Sprachbegabung
- der Intelligenz
- dem Leseeifer oder
- der *Didaktik* im Unterricht.

Man kann daher nicht so leicht von „erwartungswidrigen Leistungen“ im Unterricht sprechen.

Die publizierten Fallstudien und Ergebnisse meist kleiner Reihenuntersuchungen veranlassten die Schulbehörden zu Hilfsmaßnahmen in Form von Legasthenikerkursen, Legasthenikerklassen oder sogar –schulen sowie zu administrativen Maßnahmen: keine Benotung in Deutsch, Befreiung von Klassenarbeiten für die Dauer einer Behandlung sowie die Möglichkeit, in die nächsthöhere Klasse aufzusteigen trotz schlechter Leistungen im Lesen und Rechtschreiben.

Daneben erschienen zahlreiche Arbeitsmaterialien zur Behandlung der „Störung“. Auf der anderen Seite wurden verschiedenste Formen von Leistungsversagen gerade mit der Schwäche Legasthenie entschuldigt. Die Eltern wollten lieber ein legasthenes Kind als ein dummes Kind. Legasthenie war eine Modeerscheinung geworden!

3.4 Die Anti-Legasthenie-Bewegung der siebziger Jahre

1975

Mitte der siebziger Jahre verwandelte sich der „Legasthenieboom“ der sechziger Jahre schon bald in eine „***Anti-Legasthenie-Bewegung***“. Legasthenie wurde als ***Konstrukt***, als Erfindung und als wissenschaftlich nicht haltbar abgetan, und es wurde gefordert, die Legasthenieforschung einzustellen (vgl. Klasen 1999, 19).

Die Gründe ergaben sich vor allem aus der Verunsicherung und den Absurditäten, die sich aus der beschriebenen diagnostischen Praxis in Schulen und Beratungsstellen ergaben (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 26).

Zu den Hauptvertretern dieser Anti-Legasthenie-Bewegung zählten ***Sirch*** und ***Schlee***.

So meinte ***Schlee***:

„... Das Legastheniekonzept ist nicht nur überflüssig, sondern auch pädagogisch gefährlich, da es den Schülern, die an den Unzulänglichkeiten und Widersprüchen der schulischen Lehr- und Lernverhältnisse scheitern, eine krankheitsähnliche Lernstörung zuschreibt. Es ist daher ersatzlos zu streichen. Konsequenterweise ist auch die Legasthenieforschung unverzüglich einzustellen“ (Schlee 1976, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 27).

Daneben war ***Sirch*** der Meinung, dass eine ätiologische Betrachtung der Funktionsstörungen und einer möglichen hirnorganischen Verursachung die Ursachen ins Kind hineinverlege und man so die Legasthenie zu einer Krankheit mache. Eine solche Betrachtungsweise diene als Alibi für den Lehrer, unterstütze eine fatalistische Haltung und gebe den Eltern eine billige Erklärung in die Hand (vgl. Sirch 1975, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 27).

Die Argumente der beiden Hauptvertreter Sirch und Schlee lassen sich wie folgt in drei Punkten zusammenfassen (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 26):

- Die Auswahl der Legastheniker erfolgte völlig willkürlich im Hinblick auf die Prozenträge sowie im Hinblick auf die Testsysteme, die der Begutachter wählt, denn jedes Testsystem liefert verschiedene „Mengen“ von Legasthenikern als auch andere Schüler, die als solche etikettiert werden.
- Ein weiterer Kritikpunkt betraf die Diskrepanztheorie, da die Korrelation zwischen Schulnoten und IQ nur 0,4 – 0,5 betrage und eine Minderleistung in der Rechtschreibung auch bei einem $IQ \geq 90$ zu erwarten sei.
- Der dritte Kritikpunkt betraf jene, die eine imaginäre Krankheit in das legasthene Kind hineinzuprojizieren versuchten, statt sich mit den Lernbedingungen zu beschäftigen.

Die Kritik in (1) findet sich auch bei Schenk-Danzinger (1991, 26-27), weitgehend auch die Kritik an Punkt (2), zumindest was die niedrigsten Werte in der Rechtschreibung betrifft. In Bezug auf das Lesen spricht Schenk-Danzinger der Diskrepanztheorie ihre volle Berechtigung zu. Auch der Punkt (3) scheint plausibel, wenn man berücksichtigt, dass viele deutsche Grundschullehrer in der Methode des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht ausgebildet sind.

1978

Schließlich schaffte die deutsche Kultusministerkonferenz nach längeren Diskussionen im Jahre 1978 in ihrer Empfehlung an die Länder den Begriff Legasthenie völlig ab.

3.4.1 Legasthenie und die Konstrukt-Diskussion

Es wäre kein Problem, den bisher genannten Definitionen und Erläuterungen noch weitere hinzuzufügen. Spätestens an dieser Stelle ist es Zeit, sich einmal die Frage zu stellen, ob es sich bei der Legasthenie um ein Konstrukt handelt oder nicht.

3.4.2 Konstruktbegriff und hypothetische Konstruktion

Konstrukte sind in der reinen Beobachtungssprache nicht definierbar und werden aus einem theoretischen Zusammenhang heraus sowie mit Hilfe von beobachtbaren Ereignissen erschlossen (vgl. Dorsch 1994, 400).

„Konstrukt [lat. *construere* bauen], (a) << hypothetisches (theoretisches) K. >>, ein nicht unmittelbar faßbarer Begr., der sich auf nicht direkt beobachtbare Entitäten oder Eigenschaften bezieht“ (Dorsch 1994, 400).

Ein hypothetisches Konstrukt bzw. eine hypothetische Konstruktion ist daher eine Annahme über einen nicht unmittelbar zu beobachtenden Prozess oder eine Struktur, die als intervenierende Variable mit zusätzlicher Bedeutung Bedingung für das Verhalten sein soll. Aus dem theoretischen Zusammenhang heraus wird abgeleitet, mit welchen messbaren Größen die Bedingung kovariert. Die Prüfung dieser Bedingung nennt man auch Konstrukt-Validierung (vgl. Dorsch 1994, 400–401).

Daneben gibt es auch noch (b) *das personale Konstrukt*, das in Abhebung vom Persönlichkeitskonstrukt die Bedeutung von integrativen Bestandteilen der Persönlichkeit hat. Es handelt sich hierbei um nicht klar definierte Organisationsformen, deren Wirken nur durch die Aktivität des Individuums (z.B. in der Wahrnehmung) zum Tragen kommt (vgl. Dorsch 1994, 400).

3.4.3 Ist Legasthenie ein Konstrukt?

Die ganze Willkür der „operationalen“ Legastheniedefinitionen offenbart sich in den Feststellungen von *Angermaier* und *Weinschenk*, die wie folgt lauten:

„... denn es hat ja keinen Sinn, diese Grenzwerte so festzulegen, daß man mehr Legastheniker erhält, als im Rahmen der Schule zu fördern sind. Die Schulpolitiker und letztlich die demokratische Öffentlichkeit müssen sich fragen, wieviel Prozent Legastheniker gefördert werden sollen, und danach muß sich die Feststellung der Legasthenie mit Hilfe von Tests richten“ (Angermaier 1974, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 26).

„Wir wissen heute, daß Legasthenie lediglich ein Konstrukt ist, das bedeutet, daß Legasthenie ausschließlich durch theoretische Vorannahmen definiert wird und nicht unabhängig von der Definition existiert“ (Weinschenk 1981, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 28).

Bezugnehmend auf obige Konstruktdefinitionen muss man zum Schluss kommen, dass es sich bei der Legasthenie um ein Konstrukt im Sinne der vorangegangenen Definitionen handelt, nämlich dahingehend, dass Legasthenie ausschließlich durch theoretische Vorannahmen definiert wird und nicht unabhängig von der Definition existiert (vgl. Weinschenk 1981, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 28).

Es handelt sich bei einer sog. Legasthenie auch um einen nicht bzw. nicht immer deutlich beobachtbaren Prozess und sie ist nicht völlig definierbar bzw. definiert. Sie muss aus einem theoretischen Zusammenhang heraus sowie mit Hilfe von beobachtbaren Ereignissen erschlossen werden.

Wir haben es bei dem Begriff „Legasthenie“ sogar mit einem länder- bzw. bundesländerspezifischen Konstrukt zu tun, d.h. dass unterschiedliche Länder bzw. Bundesländer den Begriff „Legasthenie“ unterschiedlich definieren und unterschiedliche Messgrößen dafür verwenden, was die Sache noch schwieriger macht.

Die beiden gängigsten Messgrößen für die Legasthenie sind derzeit die *Intelligenz* und die *allgemeine Schulleistung* einerseits und die *Lese- bzw. Rechtschreibleistung* andererseits. Daneben entscheiden noch Grenzwerte darüber, ob ein Schulkind als Legasthen bezeichnet wird oder nicht.

3.4.4 Konsequenzen der Konstruktaussagen für die Legasthenie

Als Folge dieses „Konstrukt“-Status und als Konsequenz der Kritik des Legastheniekonzeptes von *Sirch* und *Schlee* (aber auch *Valtin*) war vieles, was bis dahin an Fördermöglichkeiten für Legasthener aufgebaut worden war, zunichte gemacht.

In vielen deutschen Bundesländern wurden die sog. „Vergünstigungen“ für Legasthener gestrichen, da das Geld ohnehin knapp war. So gab es beispielsweise Legasthenerkurse nur noch ab dem 4. Schuljahr.

In schulischen Erlassen wurde der Begriff Legasthenie vermieden und anstelle dessen die Bezeichnung „besondere Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens“ verwendet. Differentialdiagnostische Unterscheidungen und differenzierte Hilfen wurden nicht mehr für notwendig erachtet.

Die Vorstellungen, die diesen Erlassen zugrunde lagen, liefen darauf hinaus, dass durch vermehrtes Üben des Lesens und der Rechtschreibung während der ersten vier Schuljahre jedes Lese-Rechtschreibversagen ungeachtet seiner Verursachung abgebaut werden kann.

Mit der Kritik der Ergebnisse früherer Forschungen war die Legasthenieforschung in eine ernsthafte Krise geraten. Man versuchte, die gesamte Verantwortung auf die Unbrauchbarkeit der Leselernmethoden, auf Milieuschäden sowie auf die Inkompe-

tenz der Lehrer abzuwälzen. Es bahnte sich jedoch bald eine Revision dieser Haltung an (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 29).

3.5 Neuere Forschung und Definitionen bis hin zur Gegenwart

Die Diskussion um das Thema Legasthenie und ihre Erforschung ging jedoch, weltweit und vor allem in den USA, aber auch in Deutschland, weiter.

Als Reaktion auf die Anti-Legasthenie-Bewegung und auf die Kritik am Lese- und Rechtschreibunterricht (ein Vorwurf war z.B. die Unbrauchbarkeit der Lesemethoden) wurde die ***Forderung nach einer besseren Erfassung des Lesevorganges und der Lernprozesse***, die diesem zugrunde liegen, immer lauter.

Dabei sollten ***linguistische Gesichtspunkte*** in zwei Bereichen im Bereich der *Grundlagenforschung* und im Bereich der *praxisorientierten Unterrichtsforschung* berücksichtigt werden (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 29).

Die *Grundlagenforschung* sollte das Lesenlernen unter psycholinguistischen und kommunikationstheoretischen Aspekten untersuchen. Daneben sollte sie noch Zusammenhänge zwischen Lesenlernen und Affektivität sowie zwischen Motivation und Leseinteresse untersuchen.

Die *praxisorientierte Unterrichtsforschung* sollte sich mit der Bedeutung der Illustration für den Leseerfolg innerhalb verschiedener Lernphasen sowie der Abhängigkeit des Leselerfolgs vom Schultyp beschäftigen. Daneben sollten Untersuchungen zu Auswirkungen verschiedener Lehrmethoden auf den Leselernprozess durchgeführt werden (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 29).

Die Forderungen der *linguistisch orientierten Forschung* wurden zum Teil erfüllt und es hat sich verwiesen, dass neue Formen des elementaren Leseunterrichts die Zahl der als Legastheniker einzuordnenden Kinder verringerten (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 29).

1986

Im Jahre 1986 setzte die Legasthenie-Therapeutin *Edith-Maria Soremba* Schwerpunktakzente im „Früherkennen und Frühbehandeln von unzureichenden Leselernvoraussetzungen im Anfangsunterricht“. Sie bediente sich vorwiegend der Terminologie „*Spezielle Lese-Rechtschreibschwäche*“ (vgl. Soremba 1995, 41) und forderte eine genaueste Beobachtung der Kinder während des gesamten Erstunterrichts (vgl. Leopold 2006).

Die Diskussion um die Begrifflichkeit und die theoretische Interpretation von verschiedenen Erscheinungsformen besonderer Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen nahm jedoch kein Ende. Ebenfalls im Jahre 1986 wurde schließlich der Begriff Legasthenie durch den Begriff *Lese- und/oder Rechtschreibschwäche (LRS)* bzw. im internationalen Klassifikationsschema psychischer Störungen (*ICD-10*) durch die Begriffe „Lese- und Rechtschreibstörung“ und „Isolierte Rechtschreibstörung“ ersetzt. Teilweise werden die Begriffe in der wissenschaftlichen Literatur und Forschung jedoch synonym verwendet (vgl. Landesjugendreferat Kärnten, 3).

Dabei gilt „Legasthenie“ im ICD-10 offiziell als „*umschriebene Entwicklungsstörung der Lese-Rechtschreibfertigkeiten bei normal entwickelter Intelligenz*“. Kennzeichnend für Legasthenie ist daher ein großer Unterschied zwischen den schwachen Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben einerseits und den übrigen schulischen Leistungen. Diese Definition von Legasthenie geht einigen Autoren wiederum nicht weit genug, denn diese Definition würde alle jene Schüler ausgrenzen, die bei unter-

durchschnittlicher Intelligenz eine Schwäche im Lesen und/oder Rechtschreiben haben. Ihnen würde daher keine Förderung zustehen (vgl. Dürre 2000, 25).

Es liegt daher eine erweiterte Definition nahe, die Legasthenie als eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche *unabhängig von der Intelligenz* definiert. Damit könnte eine Ausgrenzung von unterdurchschnittlich begabten Schülern bei Förderungen entgegnet werden (vgl. Dürre 2000, 25).

1987

Ebenfalls erwähnenswert sind die Forschungsarbeiten von *Christine Mann* aus dem Jahre 1987. Ihre Devise war es, eine „*Legasthenie zu verhindern*“, indem sie versuchte, Gefahrenstellen und den Zeitpunkt, an dem Kinder dem Risiko ausgesetzt sind, eine Legasthenie zu entwickeln, zu erforschen (vgl. Mann 1987 und 1994).

Durch Maßnahmen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt sollte dabei versucht werden, dem Leidensweg und vor allem einem gefürchteten Einsatz einer Sekundärproblematik entgegenzuwirken. Dabei ist es laut Mann wichtig, die *Entwicklungsverzögerung* dieser Kinder zu berücksichtigen und ihnen spezielle Hilfen anzubieten. Unter einer Sekundärproblematik versteht sie psychische Probleme aufgrund permanenter Misserfolge.

Neben den Wissenschaftlern stellten auch die Bundesverbände und Vereine in ihren Fassungen neue Definitionen auf. So erstellte beispielsweise der *Bundesverband Legasthenie e.V.* durch den wissenschaftlichen Beirat in der Fassung vom 31.10.1987 eine weitere umfassende Definition mit folgenden Erläuterungen:

„1. Legasthenie ist die Bezeichnung für Schwächen beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, die weder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geisti-

gen Entwicklung, noch auf unzulänglichen Unterricht zurückgeführt werden können ... (1987)“ (Soremba 1995, 43).

1994

Auch die Empfehlungen des *wissenschaftlichen Beirates des Bundesverbandes Legasthenie e.V. zur Früherkennung und Behandlung der Legasthenie* (Dyslexie, Lese-Rechtschreibschwäche) in der Fassung vom 14.1.1994 erweiterten ihre Definitionen wie folgt:

„Die Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche) bezeichnet eine umschriebene Störung im Erlernen der Schriftsprache, die nicht durch eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklungs-, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden kann. Vielmehr ist die Legasthenie das Ergebnis von Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, Motorik und/oder der sensorischen Integration, bei denen es sich um anlagebedingte und/oder durch äußere schädigende Einwirkungen entstandene Entwicklungsstörungen von Teilfunktionen des zentralen Nervensystems handelt.

Diese Definition entspricht der Definition der Dyslexie durch die World Health Organisation (1986) sowie dem Begriff Dyslexie in der internationalen Klassifikation der Diagnosen (ICD)“ (Bundesverband Legasthenie e.V., 14.1.1994, 10).

„Zur genaueren Umschreibung der Legasthenie gehört die Feststellung, daß sie nicht auf Sinnesdefekte, also Hör- oder Sehstörungen zurückzuführen ist. Das legasthenische Kind sieht die gedruckten Wörter ebenso gut wie jemand, der chinesische Schriftzeichen sehen kann, aber nie Chinesisch gelernt hat. Nur können beide nichts damit anfangen. Sie können das, was ihnen die Sinne vermitteln, nicht <<wahr>>-nehmend im Gehirn verarbeiten, den Sinn nicht erkennen.

Weil Legasthenie nicht alle, sondern nur die schriftsprachlichen Lernfunktionen beeinträchtigt, spricht man auch von isolierter, spezifischer oder umschriebener Lese-Rechtschreib-Störung bzw. Teilleistungsschwäche als Oberbegriff“ (Klasen 1999, 16).

Auch die *International Dyslexia Association* definierte im Mai 1994 den Begriff Legasthenie, der vom Forschungszweig des Bundesgesundheitsamtes der Vereinigten Staaten (National Institute of Health) übernommen wurde (vgl. Klasen 1999, 17).

1995

Einen wesentlichen Beitrag für die Legasthenieforschung und für die Praxis lieferten auch die Forschungsarbeiten der Österreicherin *Astrid Kopp-Duller* in den USA. Sie verlangte erstmals die Förderung von Kindern in drei Teilbereichen und entwickelte die sog. *AFS-Methode*. Diese Methode umfasst die Bereiche Aufmerksamkeits-, Funktions- und Symptomtraining.

Die von ihr geprägte Definition aus dem Jahre 1995 lautet wie folgt:

„Ein legasthener Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, nimmt seine Umwelt differenziert anders wahr, seine Aufmerksamkeit lässt, wenn er auf Symbole, wie Buchstaben und Zahlen trifft, nach, da er sie durch seine differenzierten Teilleistungen anders empfindet als nicht legasthene Menschen, dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens“ (Kopp-Duller 1998, 17).

Daneben entbrannte wiederum die Diskussion um die Begrifflichkeit der Legasthenie, denn dieses Phänomen wurde in vielen Ländern (wie auch in den USA) als „Dyslexie“ bezeichnet und diese Bezeichnung fand auch immer mehr Eingang ins Deutsche.

1999

Die Psychologin *Edith Klasen* betonte den Ursprung des Begriffs Legasthenie in der griechischen Sprache und führte ihn daher auf nachstehende Begriffe zurück:

„Beide Begriffe setzen sich aus zwei griechischen Wörtern zusammen: Legasthenie aus legein – sprechen und astheneia – Schwäche; Dyslexie aus dys – fehlerhaft, unvollständig und lexis – Wort, Sprache“ (Klasen 1999, 16).

Der Begriff Dyslexie schien ihr dabei die bessere Übersetzung zu sein, da praktische Erfahrungen und neuere wissenschaftliche Studien zeigten, dass diese Kinder Schwächen aufweisen, die über eine Leseschwäche (Legasthenie = vom lateinischen Begriff „legere“) hinausgehen.

Diese Diskussion um den Begriff Dyslexie ist jedoch keine neue. Bereits in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts begann diese Diskussion und einige Vertreter – vor allem Mediziner – einigten sich bereits sehr früh bezüglich der Terminologie auf die Bezeichnung „Dyslexie“ (= Störung des Lesens und Schreibens), die bis heute – vor allem von Medizinern – verwendet wird.

Bei Klasen (1999, 17) finden wir eine deutsche Übersetzung der Legastheniedefinition des „amerikanischen Bundesverbandes Legasthenie“ aus dem Jahre 1994, die wie folgt lautet:

„Dyslexie ist eine von mehreren umschriebenen Lernstörungen. Sie ist eine spezifische Sprachstörung konstitutioneller Herkunft und besteht in Schwierigkeiten bei der Dekodierung einzelner Wörter; sie reflektiert meist ungenügende phonologische Verarbeitung. Diese Probleme bei der Einzelwortverarbeitung stehen oft in unerwartetem Gegensatz zum Alter und zu anderen kognitiven oder schulischen Fähigkeiten. Sie sind nicht die Folge einer generellen Entwicklungsstörung oder einer Sinnesschädigung. Dyslexie wird manifest als variable Schwierigkeit bei verschiedenen Arten der Sprachverarbeitung, einschließlich des Lesens sowie des Erwerbs ausreichender Schreib- und Rechtschreibfertigkeiten“ (Klasen 1999, 17).

2000

Ein Gutachten zum bayerischen Erlass der „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ aus dem Jahre 2000

macht die Schwierigkeit einer Klassifikation des Legastheniebegriffs ebenfalls deutlich.

Der ursprüngliche Erlass unterschied nämlich zwischen einer „Lese- und Rechtschreibstörung“ (Legasthenie), einer vorübergehenden „Lese- und Rechtschreibschwäche“ und einem „allgemeinen sonderpädagogischen Förderbedarf“. Diese Unterscheidung führt jedoch zu einer Drei-Klassen-Gesellschaft bei Lernschwierigkeiten, auf die Brügelmann in seinem Gutachten auch hinwies (vgl. Brügelmann 2000).

Die Liste der Definitionen und Klassifikationen des Legastheniebegriffs könnte noch weiter geführt werden, doch das wäre nicht nur weniger ergiebig, sondern es würde auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es ist daher an der Zeit, ein kurzes Resümee zur Begrifflichkeit „Legasthenie“ zu ziehen.

3.6 Resümee

Vor dem Hintergrund jahrzehntelanger Forschung auf dem Gebiet der Legasthenie muss festgestellt werden, dass die Gruppe „Legastheniker“ weder intern homogen ist, noch ist sie extern trennscharf gegen andere Gruppen abzugrenzen. Das gilt für die Art der Schwierigkeiten, für die angenommenen Ursachen und für eine angemessene Förderung (vgl. Brügelmann 2000, 2).

Die vorliegenden wissenschaftlichen Befunde geben uns auch keine Hinweise darauf, die eine Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen „Legasthenie“ und „Lese-/Rechtschreibstörung“ rechtfertigen könnten, obwohl viele Forscher auch weiterhin mit der Diskrepanztheorie arbeiten (vgl. Dehn 1996, et al., Scheerer-Neumann 1996, Richter 2000, Valtin 2000, ref. in Brügelmann 2000, 3-4).

Diskrepanzen zwischen IQ und Lese-/Schreibleistung sind logisch unvermeidlich, da beide Leistungen nur mäßig miteinander korrelieren und der Schulerfolg nur sehr lose mit Intelligenz korreliert (Scheerer-Neumann 1996, ref. in Brügelmann 2000, 5).

Der gegenwärtige Forschungsstand gibt uns auch überzeugende Belege dafür, dass sog. Legastheniker keine anderen Fehler machen als sonstige rechtschreibschwache Personen. Auch bei den Ursachen gibt es keine Bedingungen, die zwingend zu einer Legasthenie führen (vgl. Dehn, et al. 1996, Scheerer-Neumann 1996, Richter 2000, Valtin 2000, ref. in Brügelmann 2000, 3-4).

Erfahrungen in der Praxis und die Evaluation von Förderprogrammen haben ebenfalls ergeben, dass die Gruppe von sog. Legasthenikern nicht anders zu fördern ist als die Gruppe mit LRS. Weder im Erscheinungsbild, noch in den Ursachen oder gar in den Fördermöglichkeiten gibt es Merkmale, die für alle sog. Legastheniker gemeinsam zutreffen und die gleichzeitig für andere Gruppen nicht zutreffen (vgl. Valtin 1981, Gasteiger-Klicpera 1993, Scheerer-Neumann 1996, 1997, Marx, et al. 2000, ref. in Brügelmann 2000, 3-6).⁵

Ein Begriff wie „Legasthenie“, d.h. die Abgrenzung einer besonderen Teilgruppe von Lernschwierigkeiten, ist daher nicht „falsch“ oder „wahr“. Entscheidend für die Akzeptanz eines solchen Begriffs ist, ob die Unterscheidung Sinn macht. Das wiederum hängt von ihrer Nützlichkeit für die Erklärung und für die Behandlung der untersuchten Probleme ab.

Die Frage ist also nicht: „Gibt es Legasthenie?“, sondern sinnvolle Fragen lauten (Brügelmann 2000, 5):

⁵ Um die Entwicklung von Förderprogrammen und deren Inhalte besser zu verstehen, soll trotzdem im Kapitel 4 auf die verschiedenen wissenschaftlichen Diskussionen, die Verursachung einer sog. Legasthenie betreffend, näher eingegangen werden (siehe auch Kapitel 4).

- Erweist sich die Unterscheidung einer „Legasthenie“ von sonstigen Lese-/Rechtschreibschwächen als *theoretisch stimmig*?
- Bewährt sie sich als *empirisch erklärungsbedürftig*?
- Ist sie *praktisch hilfreich*?

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten der Unterscheidung und Klassifizierung und trotz Einbindung der vorgetragenen Kritikpunkte soll *aus pragmatischen Gründen* am Begriff Legasthenie festgehalten werden, da es aus der Sicht der Praxis und aus der Sicht der Schule (noch immer) üblich ist, diesen Personenkreis der sog. Legastheniker von der Gruppe der lese-/rechtschreibschwachen Kinder abzugrenzen.

Die Institution Schule fordert nämlich noch immer den Nachweis „Legastheniker“ oder „Nicht-Legastheniker aktiv ein, denn die Gruppe der sog. „Legastheniker“ bekommt in manchen Schulen in Vorarlberg (Österreich) eine besondere schulische Förderung. Daneben werden sog. Legastheniker von manchen Lehrern anders benotet als die Gruppe der Schüler mit LRS.

Für die Erstellung eines umfassenden systemischen Förderansatzes ist die Unterscheidung Legastheniker oder LRS nicht wichtig, da beide Gruppen identisch gefördert werden können. In der Praxis ist es aber vielfach so, dass nur die Gruppe der Legastheniker außerschulisch gefördert, bei einer negativen Diagnose dagegen (d.h. das Testergebnis ergab keine Legasthenie) der betroffene Personenkreis oft nicht gefördert wird.

Aus Sicht der (schulischen) Praxis und für alle jene, die unmittelbar mit der Schule zusammenarbeiten (außerschulische Trainer, Legasthenievereine, Interessensvertretungen etc.), ist die Differenzierung und die Einteilung in diese Gruppen nach wie vor vorhanden. Aus diesem Grund wird – trotz andersartiger wissenschaftlicher

Diskussionen - diese Personengruppe im weiteren Verlauf der Arbeit als „Legasthener“ bezeichnet.

4. Die möglichen Ursachen einer Legasthenie

Ähnlich schwierig wie die Diskussion um den Legastheniebegriff gestaltet sich die Beschäftigung mit der Frage nach den möglichen Verursachungsfaktoren von Legasthenie, wobei die im vorigen Kapitel beschriebenen Definitionen in Wechselbeziehung stehen zu den Verursachungsfaktoren.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, lieferten uns die Untersuchungen der letzten Jahre genügend Beweise dafür, dass es weder im Erscheinungsbild, noch in den Ursachen oder gar in den Fördermöglichkeiten Merkmale gibt, die für alle sog. Legasthener gemeinsam zutreffen und die gleichzeitig für andere Gruppen nicht zutreffen (vgl. Valtin 1981, Gasteiger-Klicpera 1993, Scheerer-Neumann 1996, 1997, Marx, et al. 2000, ref. in Brügelmann 2000, 3-6).

Um die Entwicklung der entstandenen Förderprogramme und auch die vielen Diskussionen um die Verursachung besser verstehen zu können, soll trotzdem nachstehend auf verschiedene und wissenschaftlich bedeutende Theorien über die Verursachungsfaktoren der Entwicklungsstörung Legasthenie näher eingegangen werden, wobei keine Position bevorzugt dargestellt werden soll. Die Reihenfolge der Darstellung der unterschiedlichen Theorien erfolgt zufällig und ist nicht entwicklungsbedingt oder aufeinander aufbauend zu verstehen.

4.1 Monistische Theorien

Monistische Theorien sehen jeweils *eines* der Phänomene, die wir heute der „klassischen Legasthenie“ (siehe Kapitel 4.5 des Abschnitt B) zuordnen, als *alleinige Ursache* für die Entstehung einer Legasthenie (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 30):

- Für *Walter* und *Weinschenk* war es die **Gliederungsschwäche**.
- *Grissemann* führte die Fehlleistungen auf die **Deutungsschwäche** zurück. Er verstand darunter eine ungenügende Gestaltdurchgliederung.
- *Schubenz*, *Buchwald* und *Kemmler* hielten die **Speicherschwäche** (= mangelndes Wortbildgedächtnis) für das Kernproblem.
- Die ostdeutschen Legasthenieforscher, wie z.B. *Kossakowski* und *Becker*, sahen die Ursache der Legasthenie in der **Unfähigkeit zur differenzierten akustischen Wahrnehmung**, wodurch die sprechmotorischen Leistungen unzulänglich blieben.
- *Bladergroen* sprach von **Lautnuancentaubheit**.
- Die **Raumlagelabilität** wurde von vielen Autoren als Verursachungsmoment angesehen, so z.B. von *Betz*, *Linder*, *Kirchhoff*, *Straub* und *Schenk-Danzinger*. Diese Raumlageindifferenz wurde bereits von *Piaget* an vielen Beispielen beschrieben und er war der Meinung, dass sie von legasthenen Schulanfängern noch nicht überwunden sei.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich aus heutiger Sicht viele dieser Theorien widerspruchlos der zerebral-funktionellen Interpretation (siehe Kapitel 4.5.1 des Abschnitt B) zuordnen lassen.

4.2 Mehrfaktorielle Theorien

Obwohl viele Praktiker aufgrund der Hartnäckigkeit der Symptome und deren erschwerter Behandlung den Eindruck einer **endogenen**⁶ Disposition hatten, gab es Fälle, auf die die endogenen Verursachungsfaktoren und deren Beobachtungen nicht zutrafen.

Daher gab es bereits in der ersten Periode der Legasthenieforschung Psychologen (wie z.B. *Bleidick*), die auch **exogene**⁷ Faktoren für die Verursachung von Legasthenie heranzogen bzw. endogene und exogene Faktoren als Verursachungsmomente gleichwertig nebeneinander setzten.

| Endogene Faktoren | Exogene Faktoren |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Geburtstrauma• Krankheiten• Linkshändigkeit• Dysphasie⁸• Begabungsmangel• Unreife• etc. | <ul style="list-style-type: none">• Unterrichtsform• Milieu• Schul- und Freundeskreis• Schulversäumnisse• Lesestoff• etc. |

Abbildung 1: Endogene und exogene Faktoren als Verursachungsmomente von Legasthenie

⁶ = „Innen stehend, aus den Anlagen stammend, nicht durch Einflüsse der Umwelt bedingt“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 1, 466).

⁷ = „durch von außen einwirkende organische oder erlebnisreaktive Vorgänge seinen Ursprung nehmend“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 1, 536).

⁸ = Sprachschwierigkeit (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 1, 405)

4.3 Die Milieutheorie

Die Anhänger der Milieutheorie sind der Meinung, dass es sich bei der Legasthenie in den meisten Fällen ausschließlich um eine Milieuschädigung handelt, d.h. ***das Umfeld des Kindes, sein Milieu in Elternhaus und Schule***, verursache allein eine Legasthenie.

So verglich z.B. *Valtin* in ihrer Milieutheorie in einer Untersuchung die Leistungen und Umweltbedingungen von 100 Legasthenikern, die alle nur den Prozentrang von 5* und weniger im DRT 2,3 und einen IQ von mindestens 95 im BT 2,3 erreicht hatten, mit einer entsprechenden Kontrollgruppe von Nichtlegasthenikern.

Dabei fand sie bei der aufgrund der schlechtesten Rechtschreibleistungen ausgewählten Gruppe alle Merkmale der Unterschicht, nämlich schlechte Wohnverhältnisse, hohe Geschwisterzahlen, niedriges Bildungsniveau, geringes Leseinteresse, frühere Lernschwierigkeiten der Eltern, mangelhafte Sprachentwicklung der Kinder, mangelhaftes sprachliches Vorbild der Eltern, geringe Lernanreize etc. vor (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 32).

Dabei muss natürlich eingewendet werden, dass es in der Praxis genügend Fälle gibt, in denen Legasthenie in schulisch hochmotivierten Familien mit gehobenem Sprachniveau auftreten kann.

4.4 Die Theorie vom inadäquaten Unterricht

In den Anfängen der Legasthenieforschung wurden von manchen Fachleuten die *Ganzheitsmethode* und ein *inadäquater Unterricht* als Ursache der Legasthenie angesehen.

Die Vertreter der Anti-Legasthenie-Bewegung, **Schlee** und **Sirch**, warfen beispielsweise der „konventionellen“ Legasthenieforschung vor, sie sei zu kindzentriert gewesen und sie habe die Ursachen der Legasthenie ausschließlich in Schwächen der kindlichen Lernfähigkeit gesucht und dabei das schulische Umfeld, die emotionalen Faktoren und die Motive des Lesenlernens vernachlässigt (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 34). So erwähnten sie in ihren Vorwürfen unter anderem auch Defizite beim Unterrichten, die Lehrerfortbildung und die Schulpraxis in den bundesdeutschen Schulen.

Daneben kritisierten sie auch, dass viele deutsche Grundschullehrer in der Methodik des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht ausgebildet seien, trotzdem aber Elementarklassen unterrichteten. Auch die Beschäftigung mit den Lernbedingungen komme zu kurz, da man lieber eine imaginäre Krankheit in das Kind projiziere. Es gab aber auch Untersuchungen, die aufzeigten, dass die deutschen Grundschulen bis zu 30 % „Legastheniker“ produzierten (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 27).

So könnte man den Schluss fassen, dass der Unterricht nicht der beste sei und es an der Zeit sei, Abhilfe zu schaffen, denn schon **Richter** hat in ihrer Studie zur Vorhersage von Rechtschreibschwierigkeiten festgestellt, dass der Einfluss von sog. „Voraussetzungen“ mit der Art des Unterrichts variiert und ein unzureichender Unterricht Auswirkungen auf die Rechtschreibentwicklung hat (Richter 1992, ref. in Brügelmann 2005, 13).

Dass der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben sich in den letzten Jahren deutlich verändert hat, belegen auch Studien von **Marx und Weber**, was unweigerlich auch eine Veränderung des schulischen Unterrichts sowie der Didaktik zur Folge haben muss (Marx und Weber 2005, ref. in Brügelmann 2005, 13).

Wie bereits weiter oben erwähnt, lässt sich die Entstehung einer Lese-/Rechtschreibschwäche aber nicht auf *eine* Ursache allein, sondern auf mehrere Faktoren zurückführen. Eine monistische Theorie, die die Verursachung von Legasthenie lediglich auf einen inadäquaten Unterricht zurückführt, müsste daher kritisch hinterfragt werden.

4.5 Die möglichen Ursachen einer „klassischen kausalen Legasthenie“

Die Anhänger des „klassischen kausalen Legastheniekonzeptes“, kurz „klassische Legasthenie“, führen die Legasthenie auf *Defekte im Kind* zurück, nämlich auf „Teilleistungsschwächen“ (oder „Teilleistungsstörungen“) bzw. „Funktionsschwächen“ (oder „Funktionsstörungen“).

Der Begriff „*Teilleistungsstörung*“ geht auf **Graichen** zurück. Damit werden Entwicklungsstörungen⁹ von Teilen des sehr komplexen Zentralen Nervensystems (ZNS) beschrieben, die sich dann in all den alltäglichen Funktionen auswirken sollen, für deren Funktion diese spezielle Einheit des ZNS erforderlich ist (vgl. Strehlow 2006, 1) .

Als Beispiel gelten *Wahrnehmungsstörungen*, z.B. die Fähigkeit, optische oder akustische Wahrnehmungseindrücke in eine zeitliche Abfolge zu bringen, die Fähigkeit, optisch oder akustisch zu differenzieren (Auf den Begriff „phonologische Bewusstheit“ wird im Kapitel 4.6.2. dieses Abschnitts noch näher eingegangen.), die Fähigkeit der Merkfähigkeit optischer oder akustischer Wahrnehmungseindrücke, die Fähigkeit der Orientierung im Raum oder die Fähigkeit der Bestimmung des Körperschemas.

Vertreter dieses Legastheniekonzeptes sind unter anderem **Ranschburg, Linder, Valtin**, und **Schenk-Danzinger**. Diese unterschiedlichen Vertreter definierten in der Folge auch unterschiedliche Teilleistungen. So sprach Valtin z.B. von Schwierigkeiten in der visuellen Wahrnehmung, in der visuomotorischen Koordination und in der auditiven Wahrnehmung (vgl. Valtin 2001, 18). Eine einheitliche Einteilung der Teilleistungen ist in der wissenschaftlichen Literatur nicht zu finden.

Unter „*Kausalität*“ wird eine asymmetrische Beziehung zwischen zwei Begriffen bezeichnet, von denen der vorausgehende die Ursache und der nachfolgende die Wirkung genannt wird (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 2, 1054).

Die „klassische kausale Legasthenie“ hat den Umweltbedingungen ebenfalls genügend Beachtung geschenkt, allerdings nicht als verursachende, sondern als erschwerende Faktoren. So hat sich z.B. *Linder* ausführlich mit der sekundären Symptomatik beschäftigt.

Nachstehend möchte ich einige Theorien zur „klassischen kausalen Legasthenie“ kurz vorstellen.

4.5.1 Die zerebral-funktionelle Interpretation nach Schenk-Danzinger¹⁰

Die zerebral-funktionelle Interpretation von **Schenk-Danzinger** zählt zur „klassischen kausalen Legasthenie“ und es handelt sich dabei um einen monistischen Ansatz.

⁹ „Der Begriff ‘Entwicklungsstörungen’ ist sehr allgemein. Im weitesten Sinne sind hierunter alle wesentlichen Abweichungen vom Entwicklungsverlauf eines gesunden Kindes gemeint, also z.B. in der motorischen, sprachlichen, geistigen oder seelischen Entwicklung“ (Strehlow 2006, 1).

¹⁰ Die Meinung der einzelnen Forscher ist nicht immer identisch mit der Meinung der Autorin dieser Studie.

Nachdem viele Ergebnisse der älteren Legasthenieforschung über Bord geworfen wurden (vgl. Schenk-Danzinger 1991), fehlten die Kriterien einer eindeutigen Abgrenzung zwischen Legasthenikern und milieu- oder unterrichtsbedingt schlechten Schülern.

Als Schenk-Danzinger dieses Thema im Jahre 1984 in ihrem Buch „Legasthenie – zerebral-funktionelle Interpretation“ aufgriff, „blühte“ in Deutschland gerade noch die Anti-Legasthenie-Bewegung, und es war eine mutige Tat, ein Buch zu drucken, das den Titel „Legasthenie“ trug, einen Begriff, der, weil tabuisiert, in keinem Erlass mehr erscheinen durfte und offiziell durch die Bezeichnung „Lese-Rechtschreibschwäche“ ersetzt worden war.

„Die Großmutter der Legastheniker“ – diesen Ehrentitel erhielt sie 1990 auf dem ersten internationalen Legastheniekongress in Aachen – beschäftigte sich in der 2. Auflage ihres Werkes unter anderem mit dem Bereich der möglichen Verursachung von Legasthenie (vgl. Schenk-Danzinger 1991).

Dies tat sie deshalb, weil es inzwischen vielfach neue Bestätigungen für die Annahme gab, „... daß es sich bei der sog. klassischen Legasthenie um eine im Biologischen, d.h. in der Andersartigkeit der Gehirnstruktur verankerte Störung handelt“ (Schenk-Danzinger 1991, 14).

Ihre Annahme wurde bestätigt von den anatomischen Studien des Amerikaners ***Galaburda*** sowie von zahlreichen zuerst in Amerika, später auch in Deutschland¹¹, durchgeführten Untersuchungen über die Unterschiede evozierter¹² Hirnpotentiale bei Legasthenikern und Nichtlegasthenikern. Diese Ergebnisse verweisen eindring-

¹¹ Hierzu finden sich demgegenüber auch zahlreiche Gegenpositionen, auf welche lediglich aus ökonomischen Gründen hier nicht weiter eingegangen wird (vgl. Brügelmann/Balhorn 1990).

¹² = hervorrufen (von lat. „evo...“)

lich auf die Notwendigkeit von Hilfeleistungen, die früh einsetzen und lange gewährleistet sein müssen und sich in der Qualität deutlich vom üblichen Förderunterricht unterscheiden sollten (vgl. Schenk-Danzinger 1991).

Schenk-Danzinger räumte aber auch noch mit einer weiteren falschen Akzentsetzung auf: Man glaubte bisher, man müsse vor allem den Schwächsten helfen, die in der Regel aus der sozialen Unterschicht stammten und deren Lerndefizite daher primär milieubedingt sind:

„Es geht in diesem Buch um die *Nicht-Milieugeschädigten*, die *Nicht-Unterrichtsgeschädigten*, die trotz (relativ) intaktem, jedenfalls nicht lernverwahrlosendem Milieu, trotz normaler bis guter Intelligenz und entsprechendem Unterricht erhebliche Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben“. Die Gründe sind „... *in mangelhafter Interaktion der Hemisphärenfunktionen* zu suchen und führen zu Teilleistungsschwächen, die fast ausschließlich unsere (in der Menschheitsgeschichte relativ spät erworbene) Fähigkeit zur schriftsprachlichen Kommunikation beeinträchtigen. Dabei ist der *Grad der Diskrepanz zwischen Intelligenz und schriftsprachlichem Leistungsverhalten* insofern von Bedeutung, als er als Maßstab für die Frustration gelten kann, die durch die Behinderung beim Lernen und beim Anstreben realistischer Ausbildungs- und Berufsziele entsteht“ (Schenk-Danzinger 1991, 17).

Die „klassische“ Legasthenieforschung glaubte seit Beginn ihrer Forschung daran, dass die Schwierigkeiten, Lesen und Rechtschreiben zu erlernen, bei normal intelligenten, weder lern- noch milieumäßig vernachlässigten Kindern etwas mit *mangelnder Funktionstüchtigkeit jener zentralen Instanzen* zu tun haben müssten, die den Leseakt beeinflussen, und suchten nach Belegen, die sie glaubten, in der modernen Hirnforschung gefunden zu haben.

So weit man heute weiß, gibt es drei Risikosituationen für das Entstehen einer Legasthenie, die im Folgenden kurz beschrieben werden: die *Minimale Cerebrale Dysfunktion*, *ungünstige Konstellationen bei Abweichungen von der Rechtshändigkeit*

und das *Vorkommen von legasthenischen Störungen im Familienverband* (vgl. Schenk-Danzinger 1991).

4.5.2 Legasthenie und Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD)¹³

Die Geschichte dieser Symptombildung begann mit einer Publikation von **Strauss und Lethinen** im Jahre 1947, die als Folge von Hirnschädigungen in früher Kindheit Körperbehinderungen im Sinne der zerebralen Bewegungsstörung und Intelligenzminderungen beschrieben (vgl. Strauss/Lethinen 1947, ref. in Schmidt 1992, 1).

Schon Anfang der 60er Jahre wurde jedoch von vielen Wissenschaftlern (z.B. von **Box** und **McKeith** 1963) bald erkannt, dass nicht alle Hirnschädigungen zu einer Störung der Hirnfunktionen führen müssen und dass bei einem Teil aller hirnfunktionsgestörter Kinder keine Hirnschädigungen nachweisbar sind (vgl. Box/McKeith 1963, ref. in Schmidt 1992, 3).

Auch **Lempp** fand im Jahre 1978 in einer Gruppe von 273 Schulneulingen bei 18 % der Kinder einen eindeutigen Hinweis auf eine erlittene Schädigung, aber nur bei 6 % zeigten sich auch tatsächlich Lern- und Verhaltensstörungen. Wenn sich eine MCD manifestiert hat, sind die häufigsten zu beobachtenden Verhaltensstörungen Unruhe, Distanzlosigkeit, Ablenkbarkeit, erhöhte Frustrationstoleranz und Konzentrationschwäche (vgl. Lempp 1978, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 81).

Ungefähr zur gleichen Zeit konnte der Arbeitskreis an der Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters um **Berger** (1977) mit Hilfe von Versuchsanordnungen, die nicht das Lesen betrafen, bei Kindern mit einer MCD eine

¹³ Die Meinung der einzelnen Forscher ist nicht immer identisch mit der Meinung der Autorin dieser Studie.

Reihe von Teilleistungsstörungen finden (vgl. Berger 1977, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 81-82):

- die *wenig entwickelte Feinmotorik*, deren Schwäche vor allem das Schreiben negativ beeinflusst,
- eine *gestörte Sprachentwicklung*,
- *Mängel bei der optischen und akustischen Wahrnehmung von zeitlichen und räumlichen Abläufen*,
- *Schwächen des Kurzzeit- und des Langzeitspeichers für schriftsprachliche Informationen*,
- *Schwierigkeiten beim Erfassen von Raum-Lage-Beziehungen und bei der Raumorientierung* und
- *mangelhafte Fähigkeit zu intersensorischen Leistungen*, d.h. Schwierigkeiten, Reize, die verschiedene Sinnesgebiete betreffen, sinnvoll aufeinander und auf die Sprache zu beziehen.

Die Anhänger dieser Verursachungstheorie vertreten die Meinung, dass eine MCD als mögliche Ursache einer Legasthenie in Frage kommt und die genannten Teilleistungen die Symptome einer klassischen Legasthenie konstituieren. Wie bei allen Teilleistungsstörungen kann auch eine Rechtschreibschwäche Folge einer frühkindlich erworbenen, leichtgradig hirnganischen Schädigung sein, sie kann aber auch als erbliche Anlage vorkommen (vgl. Lempp 1978, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 82).

Dabei wird eine MCD – wie auch eine Legasthenie - von Vertretern dieser Forschungsrichtung nicht als Krankheit verstanden. Diese Funktionsstörungen wirken sich auf das schulische Lernen aus und primär auf die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben.

Das Konzept der MCD hat jedoch nicht nur Befürworter gefunden, denn mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion wird auch die Vorstellung einer verzögerten Entwicklung in verschiedenen Bereichen und in schulischen Fertigkeiten verbunden. Daneben besteht die Vorstellung, die Gedanken, Merkmale und Symptome seien regelhaft im Sinne eines Syndroms verbunden.

Auch der Begriff „minimal“ im MCD-Konzept wurde kritisiert, da er die Vorstellung von einer Verdünnungsreihe nahe legt, an deren schwächerem Ende die betroffenen Kinder in der Nähe zur Normalität einzuordnen sind. Die verwendeten diagnostischen Merkmale messen häufig auch nicht einen pathologischen Zustand, sondern die Nichtoptimalität einer Funktion (vgl. Schmidt 1992, 2).

Eine weitere Hauptschwierigkeit war die Vorstellung einer Spezifität der psychopathologischen Symptomatik, an der schon früh Zweifel geäußert wurde (vgl. Schmidt 1992, 2).

Trotz großer Kritik am MCD-Konzept erfreute es sich dennoch unter manchen Vertretern dieser Denkrichtung und auch bei vielen Eltern großer Beliebtheit. Möglicherweise darum, da die gültigen, aber in sich nicht schlüssigen Regeln zu seiner Diagnose leicht zur Annahme einer organischen Genese allfälliger kinderpsychiatrischer Auffälligkeiten führten, die Diagnose zudem die Eltern entlastete und bei günstiger Spontandiagnose wenigstens bei jedem zweiten Kind den Eindruck therapeutischer Erfolge sicherte (vgl. Schmidt 1992, 4).

Doch auch diese vermeintlichen Vorteile des Konzeptes rechtfertigen trotzdem nicht die einseitige Beschäftigung mit *einer* Verursachungstheorie; vielmehr sollten das Verständnis für umschriebene Leistungsstörungen und die nötigen diagnostischen

Prozeduren hinsichtlich Legasthenie und MCD verbessert und geeignete Interventionsmethoden untersucht werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass *die medizinische* (MCD-Konzept, Gehirnforschung etc.) und die (sozial)pädagogische Sichtweise (Milieutheorie etc.) bezüglich der Verursachungstheorie von Legasthenie durchaus *nebeneinander stehen dürfen und beide ihre Berechtigung haben* (vgl. Ulbricht 2001, 15).

4.5.3 Ist Linkshändigkeit eine mögliche Ursache der Legasthenie?

Vielen Forschern, die sich mit einzelnen Fällen von Legasthenie beschäftigten, fiel das relativ häufige Vorkommen von Linkshändigkeit oder Beidhändigkeit auf. Andere wiederum berichteten von überdurchschnittlich vielen Fällen von linkshändigen Verwandten bei rechtshändigen Legasthenikern. Wie bei allen anderen Verursachungsfaktoren sind auch hier die Meinungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Legasthenie und „Nichtrechtshändigkeit“ geteilt.

Alle Untersuchungen stimmten darin überein, dass bei Linkshändern häufiger als bei Rechtshändern und Beidhändern eine untypische Form der Hemisphärendominanz¹⁴ vorliegt. Rechtshänder wiesen laut einer Untersuchung von *Satz* eine überwiegend linkshemisphärische Dominanz für sprachliche Reize auf, während bei Linkshändern häufiger eine beidseitige oder stark rechtshemisphärische Sprachrepräsentation vorliegt als bei Rechtshändern (vgl. *Satz* 1979, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 86).

Trotzdem ist nicht jeder Legastheniker Linkshänder und nicht jeder Linkshänder Legastheniker. Wenn also eine Legasthenie im Zusammenhang mit einer Linkshändigkeit auftritt, müssen noch andere Faktoren im Spiel sein. *Gutezeit* (1986, ref. in

¹⁴ = Dominanz der Hirnhälften; Hemisphären = Hälften des Großhirns, die durch den sog. „Balken“

Schenk-Danzinger 1991, 90) war der Meinung, dass es sich um „besondere Störungen in der zerebralen Organisation“ handelt.

Gutezeit zeigt in seiner Untersuchung außerdem auf, dass die sog. „Gemischte Dominanz“¹⁵, die auch häufig in Zusammenhang mit Legasthenie gebracht wurde, in der Bevölkerung viel häufiger vertreten ist als die Linkshändigkeit und bei Legasthenikern nicht häufiger anzutreffen ist als bei Nichtlegasthenikern (vgl. Gutezeit 1986, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 90).

Auch die Tatsache, dass es viele hochbegabte Linkshänder gibt, legt den Schluss nahe, dass Linkshändigkeit kein ausreichender Grund für die Entstehung einer Legasthenie ist. Die Linkshändigkeit scheidet damit bei heutigem Wissenstand als möglicher Verursachungsfaktor für Legasthenie aus.

4.6 Neuere Ursachenforschung

Auf dem Gebiet der Legasthenie wird weltweit nach wie vor viel geforscht. Von den zahlreichen Ursachenforschungen und Forschungsrichtungen sollen nachstehend einige Forschungsansätze dargestellt werden, die die Legasthenieforschung nachhaltig beeinflusst haben.

4.6.1 Die Theorie der zentralen Bedingtheit

Die amerikanische Forschung beschäftigte sich *seit den sechziger Jahren* intensiv und erfolgreich mit den **organischen Ursachen des Leseversagens** normal begabter, sozioökonomisch nicht benachteiligter und auch lernmäßig nicht vernachlässigter

miteinander verbunden sind (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 2, 865).

¹⁵ Unter „Gemischter Dominanz“ versteht man die unterschiedliche Bevorzugung von Hand, Bein und Auge, z.B. Hand links, Auge rechts (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 90).

Kinder, d.h. viele amerikanische Forscher waren sich von Anfang an einig darin, dass es sich um *ein in der Hirnstruktur verankertes Problem* handelt (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 37).

Viel diskutiert wurde auch die Frage, ob es sich bei der Legasthenie um eine visuelle oder um eine sprachliche Störung handelt. Daneben stand in Fachkreisen auch die Frage im Raum, ob es eventuell zwei unterschiedliche Formen der Legasthenie gibt, nämlich eine, bei der Defizite im Bereich der rechten Gehirnhälfte das Zustandekommen des Leseaktes verhindern und eine, bei der die linke Gehirnhälfte eine Insuffizienz¹⁶ aufweist.

Einig waren sich die amerikanischen Forscher aber in folgenden Punkten (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 38-39):

- Es handelt sich in jedem Fall um *Abweichungen in der Gehirnstruktur, wobei das Zusammenwirken der beiden Gehirnhälften nicht optimal funktioniert*. Die Gehirne der Legastheniker sind in einer Art vernetzt, die von der in der übrigen Bevölkerung üblichen abweicht.
- *Erklärungen, die die Umwelt dafür verantwortlich machen, werden abgelehnt*.
- Es gibt *zwei Ausprägungsgrade von Legasthenie*: die „*developmental dyslexia*“, die wir die *klassische Legasthenie* nennen und die durch entsprechende früh einsetzende Maßnahmen korrigierbar (teachable) ist; daneben gibt es noch die „*deep dyslexia*“, jene Form, bei der die Betroffenen keine der beiden beim Lesen verwertbaren Strategien erwerben, d.h. jene Personen sind sowohl unfähig, sich Wortbilder zu merken, als auch, Buchstaben zu erlernen. Wir bezeichnen diese Art von Legasthenie auch als „*literale Legasthenie*“, die

¹⁶ = Unzulänglichkeit bzw. nicht ausreichende Leistungsfähigkeit (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980,

auch bei intensiver Behandlung nur eine beschränkte Lesefähigkeit ermöglicht.

- Eine **umfassende, multifaktorielle Diagnose ist notwendig**, die auch eine Intelligenzprüfung einschließen soll.

Die amerikanische Forschung war es auch, die den Begriff der **zentralen Bedingtheit** prägte:

Die erste Theorie der zentralen Bedingtheit stammt vom Amerikaner **Orton**. Er sah die **Ursache der Legasthenie** in einer **abnormen Gehirnstruktur**. Darunter verstand er, dass keine der beiden Hemisphären dominant wird. Er nahm an, dass die Aktivitäten der beiden Hemisphären zu Kollisionen führen und die „richtungsgerechte“ Wahrnehmung beeinträchtigen (vgl. Orton 1937, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 34).

Durch seine neurologische Hypothese versuchte er eine Erklärung für zwei Phänomene zu finden, die ihn sehr beeindruckten:

- **die Tendenz leseschwacher Kinder, Buchstaben und Buchstabenreihen beim Lesen und Schreiben umzustellen** und
- **das häufige Vorkommen einer von der reinen Rechtsdominanz abweichenden Lateralisation** (= Linkshändigkeit, Beidhändigkeit, fehlende Übereinstimmung von Auge und Handbevorzugung)“.

Seit den sechziger Jahren lassen sich die Dominanz der Gehirnhälften, deren Spezialisierungen und deren Beziehungen zur Lateralität experimentell feststellen, und zwar mit Hilfe von drei Verfahren,

- dem *Dychotic Listening Verfahren* (DLV),
- der *tachistoskopischen (kurzzeitigen) Darbietung sprachlicher oder visueller Reize in voneinander getrennten Gesichtsfeldern* und durch
- die *Ableitung hirnelektrischer Potentiale unter bestimmten Leistungsbedingungen* (EEG) (vgl. Schenk-Danzinger 1991, 34-35).

4.6.2 Die phonologische Bewusstheit und Störungen in der zeitlichen Auflösung von Sprache

Obwohl die Bedeutung sprachanalytischer Fähigkeiten für den Schriftsprachenerwerb schon seit langem bekannt ist, setzte im anglo-amerikanischen Sprachraum in den *siebziger Jahren* die Forschung zum Konstrukt „*phonologische Bewusstheit*“ ein, die sich in den *achtziger Jahren* zum Forschungsboom entwickelte. Zu den sog. phonologischen Fertigkeiten zählen beispielsweise die *Lautdiskrimination*, die *Lautstrukturanalyse* und die *Lautbestimmung* (vgl. Mannhaupt 1994, 124 und 134).

Die Quintessenz dieser Forschung ist, dass der Fähigkeit der abstrakten Sprachanalyse, vor allem der Phonemanalyse¹⁷, eine immense Bedeutung für einen erfolgreichen Schriftsprachenerwerb beizumessen ist, während die Bedeutung allgemeiner visueller Prozesse für den Schriftsprachenerwerb weiter in den Hintergrund rückt. Da die phonologische Bewusstheit die zentrale Fertigkeit für den alphabetischen Zugang zur Schrift darstellt, stützen diese Befunde die Annahme *Friths* zur Entstehung der Lese-/Rechtschreibschwäche (vgl. Frith 1985, ref. in Mannhaupt 1994, 124).

In der Folge wurde immer wieder versucht, die „Basisdefizite“, die von manchen als Ursache der Lese-Rechtschreibschwäche angesehen wurden oder werden, zu trainieren. In diesem Zusammenhang wurden zwei Defizite speziell diskutiert: die *Schwie-*

¹⁷ Phonem = „linguistische Bezeichnung für die kleinsten bedeutungsunterscheidenden, aber nicht selbst bedeutungstragenden lautlichen (sprachlichen) Einheiten“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980,

rigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit und Störungen in der zeitlichen Auflösung von Sprache (vgl. Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 223).

Hierzu muss allerdings erwähnt werden, dass der Einfluss phonologischer Schwächen sich lediglich auf die Schuleingangsphase beschränkt und für die weitere schulische Laufbahn und Entwicklung an Bedeutung verliert.

Aufgrund neuerer Studien muss auch erwähnt werden, dass phonologische Schwächen vermutlich zusammen mit anderen Problemen in der Sprachentwicklung auftreten, die für spätere Schwierigkeiten verantwortlich sein könnten (vgl. **Hartmann** 2002, ref. in Brügelmann 2005).

Entsprechend der Bedeutung einer aktiven Auseinandersetzung mit der Laut-Buchstaben-Beziehung plädieren auch **May und Okwumo** (1999, ref. in Brügelmann 2005) dafür, die pädagogischen Anstrengungen auf eine produktive Auseinandersetzung mit der Schrift im Anfangsunterricht zu konzentrieren, anstatt vor der Schule phonologische Vorläuferfertigkeiten isoliert zu üben.

Neuere Studien kamen aber auch zum Schluss, dass eine frühe Schrifterfahrung und freies Schreiben am Schulanfang positive Auswirkungen auf die später einsetzende Rechtschreibentwicklung haben (vgl. **Kirschhock** 2004, ref. in Brügelmann 2005). Gerade für Kinder mit Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung stelle die Begegnung mit Schrift eine besondere Chance dar, diese leichter zu überwinden, weil der Filter der Schrift kompensatorisch wirken könne (vgl. **Osburg** 2001, ref. in Brügelmann 2005).

4.6.3 Die Untersuchungen von Galaburda, Shaywitz und Tallal

Die 90er Jahre, in Amerika „das Jahrzehnt des Gehirns“ genannt, brachten dank moderner Apparate und Methoden aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich der hirnrorganischen Lernfunktionen.

Als einer der bedeutendsten Hirnforscher dieser Zeit ist **Galaburda** von der Harvard University zu nennen. Seine anatomischen Befunde über den Zellaufbau von Gehirnen jung¹⁸ verstorbener Legastheniker waren von besonderer Bedeutung für das Verständnis der Legasthenie (vgl. Galaburda 1986, ref. in Schenk-Danzinger 1991, 94-96).

Alle von ihm untersuchten Gehirne waren charakterisiert durch

- *Anomalien¹⁹ der Hirnrinde,*
- *Veränderungen der subkortikalen²⁰ Strukturen,*
- *eine Symmetrie der beiden Hemisphären anstelle der normalen Asymmetrie des Gehirns zugunsten der größeren linken Hemisphäre.*

Zu 1: Die Abweichung bestand aus einer ungeordneten zellularen Architektur. Neutrales Gewebe befand sich an ungewohnten Stellen und es gab anormale, sehr kleine miteinander verschmolzene Windungen, ungewöhnliche Bündel von Nervenzellen und abnorme Blutgefäße, während normalerweise vorhandene Nervenzellschichten

¹⁸ Die Personen waren zwischen 12 und 30 Jahre alt.

¹⁹ Der Begriff „Anomalie“ bedeutet heute meist eine Abweichung von der Regel oder eine Abnormität. Im wörtlichen Sinne bedeutet es „Unebenheit“. In der Medizin bezeichnet es eine angeborene oder später entstandene Fehlentwicklung eines Organs (z.B. chromosomale Anomalien, vgl. Wikipedia 2006).

²⁰ „Subkortikal“ (engl. subcortical) bezeichnet Hirnregionen und Hirnfunktionen betreffend, die im Sinne der Hierarchie der Instanzen des Zentralnervensystems „unterhalb“ der Großhirnrinde (Cortex cerebri) angesiedelt sind. Der Begriff ist sinnverwandt mit der Bezeichnung „unabhängig vom Cortex oder ihm vor- bzw. nachgeschaltet“ (vgl. Wikipedia 2006a) .

fehlten. Die linke Hemisphäre wies außerdem mehr weiße Gehirnmasse auf als die rechte.

Zu 2: Veränderungen der subkortikalen Strukturen fanden sich bei einigen Gehirnen zu links, bei anderen beidseitig, wobei die linke Hälfte jedoch schwerer betroffen war und zwar besonders im vorderen Sprachzentrum und im hinteren seitigen Schläfenscheitel (der hinteren Sprachzone).

Zu 3: Anstelle der normalerweise vorhandenen Asymmetrie des Gehirns zugunsten der linken Seite fehlte diese Asymmetrie bei allen untersuchten Gehirnen. Diese Asymmetrie besteht normalerweise schon von der Mitte der Schwangerschaft an, wobei sich die linke Gehirnhälfte später und langsamer entwickelt als die rechte. Bei Schädigungen einer Hemisphäre – so weiß man – kommt es zu Regulationen insofern, als sich die entgegengesetzte Seite stärker entwickelt. So war auch die rechte Schläfenebene der untersuchten Legasthenikergehirne größer als normal.

Aufgrund seiner Untersuchungen nahm Galaburda an, dass es sich bei der Legasthenie um einen *genetischen Defekt im zellulären Programm der vorgeburtlichen Neuronenwanderung* handelt. Im 2. vorgeburtlichen Stadium der Gehirnentwicklung in der 8. bis 27. Schwangerschaftswoche wandern nämlich die Neuronen und begeben sich an ihre Plätze des genetischen Programms. Die Untersuchungen Galaburdas ergaben bei den untersuchten Gehirnen Abweichungen in diesem Wanderungsprogramm, die schon vor der Geburt eingetreten sein mussten.

Andererseits wurde festgestellt, dass diese Abweichungen mit dem Chromosom 15 zusammenhängen und dass ein Zusammenhang der beobachteten Abweichungen mit

einem erhöhten Testosteronspiegel²¹ besteht, was auch die starke Beteiligung des männlichen Geschlechts an familiären Legasthenien erklären würde.

Aufgrund neuester Forschungsmethoden und Erkenntnisse erfolgt die erbliche Weitergabe dieser Anlage über mindestens zwei Chromosomen, nämlich das 15. und das 6. Chromosom. Diese Fakten basieren auf Untersuchungsergebnissen über legasthene Familien, die drei Generationen lang beobachtet wurden. Diese Erkenntnis kann als weiteres Indiz dafür gedeutet werden, dass es mehr als nur eine Ursache für die Entstehung einer Legasthenie gibt (vgl. *Leopold* 2006, 8).

Im Jahre 1998 gelang es auch der amerikanischen Wissenschaftlerin *Sally Shaywitz*, Professorin an der Yale Universität und Direktorin des Yale Centers für „Learning and Attention“, und Mitarbeiter, die Legasthenie funktionell bei Hirnmessungen nachzuweisen, wobei sie glaubten, nachweisen zu können, dass die Gehirnmuster legasthener Menschen „signifikant anders“ sind als jene von nichtlegasthenen Personen (vgl. Shaywitz 1998, 2636-2641, ref. in Leopold 2006, 11).²²

Die amerikanische Wissenschaftlerin *Paula Tallal* von der Rutgers University beschäftigte sich ebenfalls mit der Legasthenie und kam zur Erkenntnis, dass das reibungslose Funktionieren der optischen und akustischen Sinneswahrnehmungen unumgängliche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Erlernen des Lesens und Schreibens sind (vgl. Tallal, et al. 2001, ref. in Leopold 2006, 11).

Nach langwierigem Forschen, das sich über mehr als ein Jahrhundert mit einem stetigen Wechsel der Terminologie und Interpretation dieses Phänomens hinzog, decken

²¹ Testosteron = männliches Hormon

²² Die Meinung der Wissenschaftlerin muss nicht identisch mit der Meinung der Autorin dieser Studie sein.

sich inzwischen die Ergebnisse der us-amerikanischen Forschung weitgehend mit den Ergebnissen anderer Länder und mit den Erfahrungen vieler Praktiker.

Neben den wissenschaftlichen Vertretern, die die neurologischen Ursachen für die Entstehung einer sog. Legasthenie ins Zentrum ihrer Forschung stellen, gibt es aber auch Wissenschaftler, die den Umweltfaktoren eine große Bedeutung für die Entstehung von Lernschwierigkeiten (und die Entstehung einer Legasthenie) beimessen. Die Denkansätze dieser Vertreter werden im nächsten Kapitel kurz dargestellt:

4.6.4 Die Bedeutung der Umwelt als mögliche Verursachung einer Legasthenie

Die Vertreter dieser Denkrichtung sind vielfach dem *pädagogischen Konzept* zuzurechnen. Diese Richtung, die in den Sozialwissenschaften auch als „Milieutheorie“ bekannt wurde, liefert ein Erklärungsmodell, dem die Annahme zugrunde liegt, dass Menschen in ihrer sozialen Entwicklung, ihrer Orientierung und ihren Handlungsdispositionen im Wesentlichen durch Einflüsse der sozialen Umwelt determiniert werden.²³

In der wissenschaftlichen Diskussion insgesamt ist eine Kontroverse zwischen dem medizinischen Konzept und dem pädagogischen Konzept feststellbar, wobei das pädagogische Konzept unter anderem eine ganzheitliche Betrachtung des Lernvorganges bzw. einer Lernstörung fordert (Schulleistung, Persönlichkeit, Förderung, Umfeld) und das dynamische Wechselspiel sozial-familiärer, individuell-kognitiver und schulischer Faktoren berücksichtigt (vgl. **Ganser** 2000, 23, ref. in **Ulbricht** 2001, 12-13).

²³ (vgl. http://de.encyarta.msn.com/encyclopedia_81501933/Milieutheorie.html, 1)

Denn das relative Gewicht genetischer Anlagen ist selbst unter den Fachleuten umstritten, die auf die besondere Bedeutung erblicher Merkmale für die Entwicklung der Persönlichkeit (und kognitiver Leistungen im Besonderen) verweisen (vgl. z.B. **Silbereisen** 1997, 9-12, ref. in Brügelmann 2000, 11, **Suchodoletz** 1998, ref. in Ulbricht 2001, 14).

Daneben ist auch der Mechanismus der Vererbung, d.h. die inhaltliche Bestimmung der Gene wie auch ihr Ort auf den Chromosomen und die Art der Vermittlung noch nicht geklärt (vgl. **Schulte-Körne**, et al. 1993, 242-252, und 1998, 402-405, ref. in Brügelmann 2000, 11, vgl. Ulbricht 2001, 14).

Genetische Bedingtheit heißt auch nicht, dass sich Anlagen als ein von der Umwelt abgekapseltes Programm entfalten, das starr, d.h. ohne Einfluss der Umwelt abläuft (vgl. **Scheunpflug** 2000, ref. in Brügelmann 2000, 11).

Unterschiede in den genetischen Anlagen tragen daher zwar erheblich zu individuellen Unterschieden in (gemessener Test-) Intelligenz bei, aber auch Umweltfaktoren bedingen die Intelligenz erheblich. Wir wissen jedoch noch nicht, auf welchen Wegen dies geschieht und welche Aspekte von Schule entscheidend sind.

Bestätigt wurde diese Erfahrung durch Studien zur Fragestellung „Wie weit können Handicaps schon bei der Geburt durch eine förderliche Umwelt ausgeglichen werden?“ In Längsschnittstudien wurde die Entwicklung von Kindern verglichen, die sich in zwei Merkmalen unterschieden (vgl. die Zusammenfassung bei **Mussen**, et al. 1995, 414-419, ref. in Brügelmann 2000, Kap. 3 und 4):

- mit *zwei (neurologisch) verschiedenen Konstitutionstypen* (hoher versus niedriger Apgar-Risiko-Wert²⁴ bei der Geburt),
- in *zwei verschiedenen Umwelten* (pädagogische Ganztagsbetreuung versus keine Förderung).

Ergebnis dieser Studien war unter anderem, dass in einer förderlichen Umwelt beide Gruppen einen vergleichbaren IQ erreichten, was in der Folge bedeutet, dass eine förderliche Umwelt Anlagerisiken kompensieren kann.

Eine dänische Studie, die sich ebenfalls mit den Umweltfaktoren auseinandersetzte, brachte heraus, dass bei gleichem Handicap sich Kinder, die in unterschiedlichen sozialen Milieus aufwachsen, auch unterschiedlich entwickeln. Beispielsweise entwickelten 18 % der Kinder, die nach der Geburt Symptome einer Hirnschädigung zeigten und aus der obersten Sozialschicht kamen, Leseprobleme, in der untersten Sozialschicht waren es mit 46 % fast dreimal so viele (vgl. **Gamby**, et al. 1989, 58–59, ref. in Brügelmann 2000, Kap. 3).

Die Kritik dieser wissenschaftlichen Vertreter richtet sich gegen eine deterministische Sicht von neurologischen Ursachen für die psychische Entwicklung einer Person, die das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren verkennt.

Die vorliegenden hirnanatomischen Studien sog. „Legastheniker“ von Galaburda beschränken sich beispielsweise auf nur wenige Fälle und sind nicht im Sinne einer Abweichung von „normalen“ Gehirnstrukturen zu interpretieren (vgl. **Hynd/Semrud-Clikeman** 1989, ref. in Brügelmann 2000, Kap. 3).

²⁴ Mediziner erfassen Risikomerkmale mit dem sog. Apgar-Wert (vgl. Brügelmann 2000, Kap. 3).

Auch **Scheerer-Neumann** (1996, ref. in Brügelmann 2000, Kap. 3), die sich auf die „Isle-of-Wright-studies“ von **Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore** aus dem Jahre 1976 bezieht, sieht keinen Befund, der den vermuteten Krankheitswert der „specific reading disability“ stützt (vgl. Rutter, et al. 1976, 313-332).

Ebenso sieht **Marx** (2000), mit Bezug auf **Rutter/Yule** (1976), **Silva**, et al. (1985) und **Stanovich** (1994), keine Unterscheidung in der genetischen Prädisposition zwischen Legasthenikern und lese-rechtschreibschwachen Kindern (ref. in Brügelmann 2000, Kap. 3).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass sowohl die Entwicklung eines Menschen als auch der Lernprozess sowie das Entstehen von Lernschwierigkeiten komplizierte Angelegenheiten darstellen und daher keine einfachen Erklärungen für ihre Entstehung herangezogen werden können.

Aus der Sicht empirischer Belege stehen allerdings das medizinische und das pädagogische Konzept gleichwertig nebeneinander, denn es konnte keine wissenschaftlich begründete Entscheidung über die Richtigkeit der einen oder anderen Hypothese getroffen werden (vgl. Ulbricht 2001, 15).

4.7 Resümee der Ursachenforschung

Obwohl das Thema Legasthenie intensiv erforscht wurde und wird, gibt es nach wie vor unterschiedliche Standpunkte, auch was die Ursachenklärung anbelangt. Dies liegt daran, dass mit dem Begriff Legasthenie verschiedene Bedeutungen verbunden sind.

Seit der massiven Kritik der 70er Jahre an der Legasthenieforschung und dem Einbruch der Forschungsaktivität hat sich der wissenschaftliche Hintergrund für die Forschung jedoch stark weiterentwickelt. Sowohl die Entwicklung von Schriftspracherwerbsmodellen als auch die Erkenntnisse über prozessrelevante Teilfertigkeiten (z.B. phonologische Bewusstheit) und lerntheoretische Grundlagen sind vorangeschritten (vgl. Mannhaupt 1994, 123).

Unter den Forschern, die sich mit Legasthenie beschäftigen, gibt es wahrscheinlich heute nur noch wenige, die an Milieufaktoren als *einzigste Ursachen* glauben. Nach us-amerikanischen Vorbildern beschäftigt man sich vermehrt auch im deutschen Sprachraum mit den Unterschieden zwischen den zerebralen Strukturen von Legasthenikern und Nichtlegasthenikern.

Je mehr das Gehirn erforscht wird, desto deutlicher wird, dass bis dato nur Teilerkenntnisse existierten, und diese erlaubten keine vereinfachenden Theorien zur Entstehung einer sog. Legasthenie.

Auch wenn weiterhin eine Vielzahl von Faktoren diskutiert werden, so herrscht doch weitgehend Einigkeit darüber, dass bei den meisten Legasthenikern ein Defizit im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung für die Entstehung und Aufrechterhaltung der Legasthenie ausschlaggebend ist (vgl. Marx 2004, 243).

Aufgrund neuester medizinischer, biologischer und neurologischer Forschungen ist die relative Minderleistung oder Minderentwicklung der in der linken Hemisphäre liegenden Sprachgebiete der Legastheniker als relativ sicher anzusehen. Sie kann dank moderner Medizintechnologie auf Bildschirmen sichtbar gemacht werden (vgl. Leopold 2006, 8).

Auch die erbliche Weitergabe der Legasthenie über die Chromosomen 6 und 15 kann aufgrund neuester Forschungsergebnisse belegt werden, ebenso die Tatsache, dass mehr männliche Personen von Legasthenie betroffen sind als weibliche.

Auch für die Zukunft sind weder einseitige Erklärungen noch einfache Folgerungen für die Pädagogik zu erwarten. Selbst wenn sich eine stärkere genetische Bedingtheit bestimmter Lernschwierigkeiten erweist, bedeutet sie nicht, dass Anlagen die Entwicklung von schulischen Leistungen unabhängig von der familiären *Umwelt* und schulischer Intervention determinieren (vgl. Brügelmann 2000, 11-12).

Die vorsichtigen Formulierungen der Forscher in ihren technischen Berichten machen aber auch deutlich, dass sowohl die Forschung als auch die theoretische Modellierung der Befunde noch im Fluss sind (vgl. Brügelmann 2000, 11).

Die Entstehung von Lernschwierigkeiten und das Entstehen einer sog. Legasthenie sind auch in Zukunft als eine komplizierte Interaktion zwischen biologisch, psychologisch und soziologisch bestimmbar Merkmalen der Person und der Umwelt zu verstehen, und der Versuch, „Legasthenie“ als eine Krankheit des Kindes zu beschreiben, ist auch aus der Sicht der Hirnforschung als problematisch einzustufen.

Die Komplexität des Themas sowie die kontroversen Darlegungen lassen letztendlich den Schluss zu, dass eine *Kombination von Abweichungen für das Entstehen einer sog. Legasthenie* verantwortlich ist. Der Begriff der *Multikausalität* scheint hierfür angemessen.

ABSCHNITT C: FÖRDERANSÄTZE UND BEHANDLUNGSMÖGLICHKEITEN BEI LESE- UND RECHTSCHREIBPROBLEMEN

Der Abschnitt C verfolgt das Ziel – nach einer kurzen Darstellung einiger Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen bei Lese- und Rechtschreibproblemen und der Darstellung der diskutierten Förderelemente –, dem Leser einen Einblick in die *Vielfalt* an Fördermöglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibproblemen zu geben, wobei insbesondere der *Unterschiedlichkeit* (und nicht der Vollständigkeit) der verschiedensten Förderansätze und Behandlungsmöglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibproblemen besondere Beachtung geschenkt wurde.

1. Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen bei Lese- und Rechtschreibproblemen und ihre Förderelemente im Überblick

Jeder, der Erfahrung mit Schulkindern hat, weiß, dass bei manchen Schulkindern Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens auftauchen. Diese Kinder, die mitunter verschieden weit im Leselernprozess fortgeschritten sind, haben unterschiedliche Defizite und sehr unterschiedliche Fähigkeiten und Temperamente.

So ist es nötig, aus der Beobachtung des Kindes, dem Wissen über den Leselernprozess und den vorhandenen Programmen und Übungen eine Förderung individuell zusammenzustellen.

Aus der Forschung der letzten Jahre wissen wir bereits, dass sich die Förderung von legasthenen Kindern von jenen mit LRS praktisch nicht wesentlich unterscheidet.

Bevor aber herausgearbeitet werden kann, was denn ein Training beinhalten sollte, folgen einige *Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen*, um so herauszufinden, welche Elemente der Förderung diskutiert werden. Diese sollen dann als Basis für die Weiterentwicklung eines systemischen, alle Elemente umfassenden Förderansatzes herangezogen werden.

1.1 Klassifizierungsversuche von Förderprogrammen bei Lese- und Rechtschreibproblemen

Die bisherigen empirischen Studien zu Förderansätzen bei Lese- und Rechtschreibproblemen lassen sich zusammenfassend wie folgt klassifizieren (vgl. Valtin 2001, 56):

- ***Interventionen im Bereich der Neurologie***
- ***psychologische Programme*** (Dazu zählen psychotherapeutische und psychomotorische Verfahren sowie Funktionstrainings.)
- ***spezifische pädagogische Verfahren*** (z.B. lerntheoretisch orientierte Ansätze, kognitive Ansätze, Morphhemmethode etc.)
- ***umfassende Trainingsprogramme*** (die zum Beispiel ein Elterntraining bzw. ein häusliches Training beinhalten)
- ***„gemischte“ Programme bzw. Verfahren***

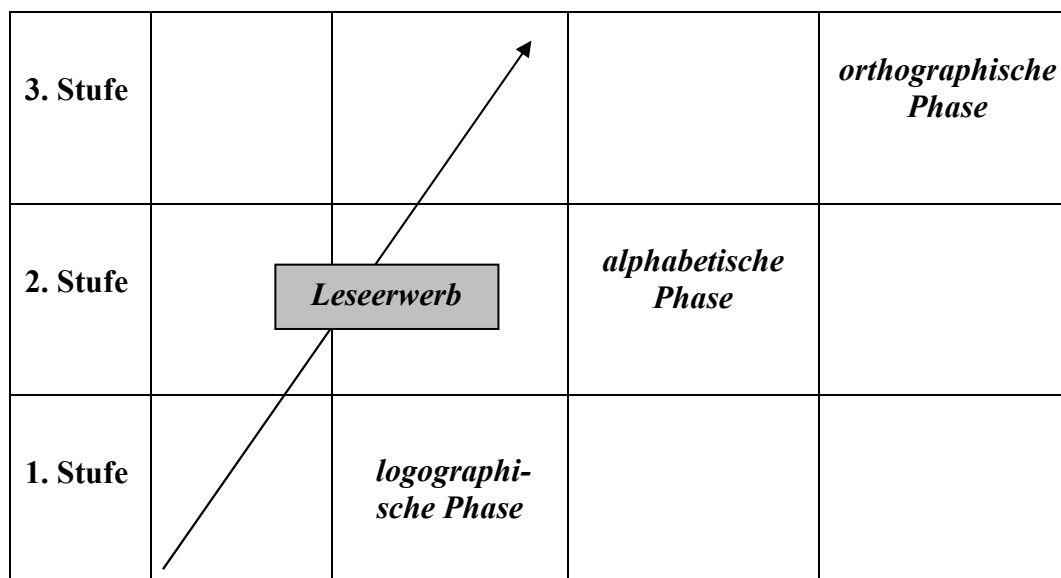
Eine andere Klassifizierung nimmt **Dumont** vor. Er beschreibt drei Gruppen von Förderprogrammen bei Lese-Rechtschreibstörung (vgl. Dumont 1990, ref. in Schulte-Körne 2002, 307):

- ***Training basaler kognitiver Funktionen*** (z.B. visuell-räumliche Wahrnehmung, Blickbewegungstraining etc.) ***bzw. Funktionsdefizite***

- ***Re-Programmieren neurologischer Defizite*** (z.B. Lateralitäts- und Hörtraining, Tonschwellenunterscheidung etc.)
- ***symptomspezifische Trainings:*** Das sind Trainingsprogramme, die einen direkten Bezug zur Symptomatik (= Lese- und Rechtschreibstörung) erkennen lassen. Hierunter werden im Wesentlichen Regeltrainings und Trainings zur Ausbildung und Förderung von phonologischer Bewusstheit gefasst (vgl. auch Amorosa, et al. 1999, ref. in Schulte-Körne 2002, 307).

Für eine weitere theoretische Einordnung der Trainingskonzepte ist das Phasenmodell von ***Frith*** relevant, denn laut Frith durchlaufen Kinder beim Schriftsprachenerwerb drei aufeinander aufbauende Phasen (Frith 1985, ref. in Schulte-Körne 2002, 308):

- die ***logographische Phase***,
- die ***alphabetische Phase*** und
- die ***orthographische Phase***.



**Abbildung 2: Phasenmodell des Schriftsprachenerwerbs nach Frith
(ref. in Schulte-Körne 2002, 308)²⁵**

Die *logographische Phase* ist im Wesentlichen durch ein ganzheitliches *Malen bzw. Erkennen von Wörtern* gekennzeichnet, die nicht weiter analysiert werden. In der *alphabetischen Phase* lernen die Kinder die *Zuordnung von Laut- und Schriftsprache*, d.h. die Kinder beginnen in dieser Phase die Wörter graphemweise zu verschriften bzw. zu erlesen, und in der *dritten Phase* kommt zunehmend das *orthographische Wissen* dazu.

Bezugnehmend auf die Klassifizierung von Förderansätzen von Dumont sind *phonologische Trainings* der *alphabetischen Phase* zuzuordnen und *Regeltrainings* der *orthographischen Phase*.

²⁵ Ergänzung zur Graphik von Frith: Unter der vertikalen Graphik versteht Frith die drei Stufen des Leseerwerbs. In der horizontalen Richtung gibt er die drei Phasen des Schriftsprachenerwerbs an. Durch diese graphische Darstellung will Frith vermutlich zeigen, dass die Phasen hintereinander ablaufen. Im Grunde genommen handelt es sich aber – dreidimensional gesehen - um dieselben Darstellungsschritte.

Für die Entstehung von Lese-/Rechtschreibproblemen betont Frith Übergangsprobleme von der logographischen in die alphabetische Stufe. Förderprogramme sollten daher immer die alphabetische Strategie zu ihrem Schwerpunkt machen (Frith 1985, ref. in Mannhaupt 1994, 124).

Das bedeutet, dass von phonologischen Trainings hauptsächlich jüngere Kinder profitieren. *Mannhaupt* folgert aus seiner Metaanalyse, dass phonologische Trainings bis einschließlich der ersten Klasse sinnvoll seien, während ab der zweiten Klasse Regeltrainings zu bevorzugen sind. Regeltrainings sind laut Mannhaupt erst dann sinnvoll, wenn die Aneignung der Laut-Buchstaben-Beziehung abgeschlossen ist bzw. wenn die Kinder überhaupt erst fähig sind, Regeln zu lernen bzw. anzuwenden (Mannhaupt 1994, ref. in Schulte-Körne 2002, 308).

Zentral für das Stufenmodell von Frith ist die Berücksichtigung der kindlichen Strategien des Schriftsprachzugangs anstelle der Oberflächenphänomene der Lese- bzw. Rechtschreibfertigkeit. Das allgemeinspsychologische Funktionsmodell nach Schenk-Danzinger aus dem Jahre 1968 wurde zum Teil durch dieses Stufenmodell – damit auch durch eine entwicklungsbedingte Sicht – abgelöst.

Für die Förderung von legasthenen Kindern heißt das, **dass Förderprogramme nicht nur isoliert aus allgemeinen Funktionstrainings bestehen sollten, sondern aus schriftsprachspezifischen Übungen, die dem Entwicklungsstand der jeweiligen Kinder entsprechen** (vgl. Mannhaupt 1994, 124).

Auch *Hartmann* (2002, ref. in Brügelmann 2005) und *Brügelmann* (2005) erwähnten diesbezüglich, dass phonologische Schwächen vermutlich zusammen mit anderen Problemen in der Sprachentwicklung auftreten, die für spätere Schwierigkeiten verantwortlich sein könnten.

Daher sollte man sich laut Brügelmann (2005), der sich auch auf *May und Okwumo* (1999) bezieht, bei pädagogischen Anstrengungen auf eine positive Auseinandersetzung mit der Schrift im Anfangsunterricht konzentrieren, anstatt vor der Schule phonologische Fertigkeiten isoliert zu üben.

Bei *Schenk-Danzinger* (1991, 193) muss sich die Behandlung der Legasthenie über den Aufbau neuer und die Verbesserung vorhandener zwischenmenschlicher Beziehungen vollziehen sowie mit Hilfe von Lerntechniken und Unterrichtsmethoden, die gezielter, individueller, genauer geplant und eindringlicher sind als der normale Unterricht und die gewöhnliche Schulnachhilfe.

Die Behandlung der Legasthenie umfasst bei ihr fünf Bereiche:

- *Funktionstraining*
- *Lesetraining*
- *Rechtschreibtraining*
- *allgemeines Sprachtraining*
- *Korrektur oder Verhinderung einer psychischen Fehlentwicklung.*

Auch die kognitive Psychologie begann schon in den 60er Jahren, komplexe Vorgänge zu erforschen, was wichtige Ergebnisse für die Förderung legasthener Schulkinder lieferte. Die Erforschung des Leseprozesses war von Anfang an ein ganz wichtiges Teilgebiet dieser Forschungsrichtung. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel kurz auf die Schwerpunkte beim Lesen und Schreiben eingegangen.

1.2 Der Prozess des Lesens und Schreibens – eine Kurzbetrachtung

1.2.1 Der Prozess des Lesens

Die Schwerpunkte beim Lesen (vgl. Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 225) sind:

- ***Buchstabe-Lautzuordnung***: Der Laut muss mit dem gesehenen Buchstaben übereinstimmen!
- ***Zusammenlesen***: Der Laut des vorherigen Buchstabens muss sozusagen „im Mund gehalten“ werden, bis der nächste Buchstabe erkannt wird!
- ***Erkennen häufiger Wörter***: Nach kurzer Übung erkennen Kinder Wörter als Ganzes und diese Wörter müssen nicht mehr erlesen werden. Sie gehen vom visuellen Wortbild direkt zur Bedeutung. Dies birgt die Gefahr, dass die Wörter nur angelesen und erraten werden.
- ***Erkennen von häufigen Buchstabenkombinationen und Silben***: Dies gilt unter anderem für Vor- und Nachsilben.
- ***Vorhersage von Satzteilen, Wörtern oder Wortteilen aus dem Kontext***: Diese Fähigkeit wird oft als negativ bewertet, da oft behauptet wird, dass manche Kinder mehr raten als lesen.

Abgeleitet aus den Schwerpunkten beim Lesen nennen ***Amorosa***, et al. (1999) nachstehende Übungsprogramme und verteilen ihre Schwerpunkte wie folgt:

| Programm | Buchstabe- Laut- zuordnung | Zusam- men- lesen | Häufige Buchsta- bengrup- pen oder Silben | Häufige Wörter | Wörter Aus dem Kontext vorher- sagen |
|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|---|-------------------|--|
| Kieler Leseaufbau | XX | XX | XX | XX | |
| Grissemann 1998 | | | XX | | XX |
| Kossow | XX | | | XX | |
| Müller-Egloff, Pretzlik | XX | XX | XX | XX | |
| Kretschmann 1991-1996 | XX | XX | XX | | |

Abbildung 3: Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme für das Lesen (vgl. Amorosa/Baur/Noterdaeme 1999, 226)

1.2.2 Der Prozess des Schreibens

Der Prozess des Rechtschreibens besteht nach *Amorosa/Baur/Noderdaeme* aus nachstehenden Teilprozessen (vgl. 1999, 227-228):

- **Äußerungen segmentieren:** Das Kind muss lernen, dass man eine Äußerung in einzelne Wörter und die Wörter wiederum in einzelne Silben und Laute zerlegen kann.
- **Laute in Silben erkennen:** Das Kind muss lernen, die einzelnen Laute in einer Silbe zu erkennen und deren Reihenfolge zu bestimmen.

- **Laut-Buchstaben-Zuordnung vornehmen:** Die Zuordnung des Lautes zum Buchstaben muss – wie beim Lesen - gelernt werden. Am Anfang stehen die einfachen Phonem-Graphem-Zuordnungen; später müssen komplexere Zuordnungen (z.B. „schp“ als „sp“) gelernt werden.
- **Häufige Lautfolgen sowie Silben und Wörter automatisch schreiben.** Damit wird ein höheres Schreibtempo erreicht.
- **Morphemschreibung:** z.B. „st“ für die 2. Person Singular bei den Verben erkennen.
- **Ableitungsregeln lernen:** z.B. Äpfel von Apfel
- **Rechtschreibregeln lernen und verstehen.**

Abgeleitet aus den Schwerpunkten beim Rechtschreiben nennen Amoro-sa/Baur/Noderdaeme nachstehende Übungsprogramme und verteilen ihre Schwerpunkte wie folgt:

| Pro- gramm | Seg- men- tieren | Laute in Silben er- kennen | Laut- Buch- Staben- zuord- nung | Häu- fige Silben, Wörter | Mor- phe- me | Ablei- tungs- regeln | Recht- schreib- regeln |
|--|---------------------------------|---|--|---|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Kieler Recht- schreib- aufbau | | | XX | XX | | | |
| Grisse- mann | XX | XX | XX | | XX | XX | |
| Reuter- Liehr | XX | | XX | XX | | | |
| Schulte- Körne | | | | | | XX | XX |
| Kossow | | XX | XX | XX | | XX | XX |
| Walter | XX | | | XX | XX | | |
| Kretsch- mann 1991- 1996 | XX | | XX | XX | | XX | XX |

Abbildung 4: Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme für das Rechtschreiben (vgl. Amorosa/Baur/Noterdaeme 1999, 229)

Die beiden Darstellungen (siehe Abbildung 3 und 4) lassen unterschiedliche Trainingschwerpunkte in den Programmen des Lesens und Schreibens erkennen.

So ist bei der Diskussion über die Fördererlemente bzw. Trainingsschwerpunkte dieselbe Uneinigkeit und Unterschiedlichkeit zu erwarten wie bei der Diskussion um die Begrifflichkeit sowie bei der Diskussion um die Verursachungsfaktoren.

In der Praxis entscheiden schließlich die wissenschaftliche Herkunft des Trainers und dessen Wissen über die Verursachungsfaktoren von Legasthenie darüber, was mit dem jeweiligen Kind trainiert wird.

Wie unterschiedlich diese Trainingskonzepte aussehen, möchte ich im nächsten Kapitel darlegen. Aus der Fülle der Förderprogramme wurden daher ein paar ausgewählt, die *inhaltlich völlig verschiedene Fördererlemente und Schwerpunkte* enthalten, um aufzuzeigen, was auf dem „Legastheniemarkt“ alles an Förderung zu finden ist.

2. Ausgewählte Therapie- und Trainingsansätze

Bevor ich einige ausgewählte Förderansätze näher beschreibe, möchte ich noch erwähnen, dass es inzwischen in der Praxis Trainingsansätze gibt, die bereits mehrere Elemente (z.B. Training der Funktionsdefizite und Training der Aufmerksamkeit und/oder Training des Lesens und Schreibens) beinhalten. Ich nenne sie im Folgenden „*ganzheitliche Förderansätze*“.²⁶

Zum Schluss jedes Therapie- bzw. Trainingsansatzes folgt eine kurze Bewertung der Förderinhalte. Im Wesentlichen wird darauf geachtet, welche *Elemente hinsichtlich der Inhalts- bzw. Beziehungsebene* beinhaltet sind und ob das Förderprogramm (in

²⁶ Beim ganzheitlichen Lehren und Lernen wird der "ganze" Mensch in den Lernprozess einbezogen. Die Lernenden sind nicht nur Wissensempfänger, sondern werden als Menschen mit ihren Bedürfnissen und Interessen, Wünschen und Ängsten, ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Problemen gesehen und behandelt. Das soziale und gesellschaftliche Umfeld wird auch bei der Planung von Fachunterricht berücksichtigt (vgl. Unterbruner 2006).

der Praxis) **für sich alleinstehend** (d.h. ohne Ergänzung anderer Förderelemente und –programme) **sinnvoll** (nämlich zur Verbesserung der schulischen Lernsituation, insbesondere beim Lesen und Schreiben) und **vollständig** in der Praxis eingesetzt werden kann.²⁷

Zu allerletzt wird das Förderprogramm auch hinsichtlich seiner **ganzheitlichen und systemischen Vorgehensweise** durchleuchtet.

2.1 Trainingsprogramm zur Förderung der Funktionsdefizite „phonologische Bewusstheit“ und „zeitliche Auflösung von Sprache“

2.1.1 Das vorbeugende Programm von Küspert und Schneider

Küspert und Schneider (1999) entwickelten ein „vorbeugendes“ Programm, das im Vorschulalter eingesetzt werden kann. Hierbei werden im Wesentlichen Fähigkeiten trainiert, die zur **phonologischen Bewusstheit** gezählt werden können. Es beinhaltet Aufgaben wie Hinhören, Erkennung von Geräuschen, Segmentieren von Sätzen in Wörtern und von Wörtern in Silben. Es werden Reimspiele gemacht und das Hören von Lauten in Wörtern trainiert (vgl. Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 223).

„Unter dem Begriff phonologische Bewußtheit werden die Leistungen in einer Reihe von Aufgaben zusammengefaßt, in denen die Isolierung von Einzellauten und die Manipulation mit der Lautfolge verlangt wird“ (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1998, 37).

Die Kinder lernen durch dieses Training, dass Buchstaben Laute repräsentieren. Da-

²⁷ Die Bewertung dieser Förderprogramme ist eine Summe aus wissenschaftlichen Ergebnissen und praktischen Überlegungen und Erfahrungen der Autorin.

mit wird ein wichtiger Ansatz des alphabetischen Schreibens in die Vorübungen eingebaut. Das hat den Zweck, einen Teil der Kinder vor größeren Schwierigkeiten in der Schule zu bewahren.

2.1.2 Das Trainingsprogramm zur Störung der zeitlichen Auflösung von Merzenich, Tallal und Mitarbeitern

Tallal und Merzenich befassten sich viele Jahre lang mit den Ursachen von Sprachentwicklungsstörungen. Ihre These besagt, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben, Sequenzen von kurzen aufeinander folgenden Lauten richtig zu erkennen. Sie sind der Meinung, dass durch eine akustische Veränderung des Sprachsignals, d.h. durch eine Verlängerung einiger Anteile des Sprachsignals, die Verarbeitung dieser kurzen Reize verbessert werden kann (vgl. Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 224).

In der Folge entwickelten Tallal und Merzenich ein Trainingsprogramm, das auf dieser Theorie aufbaut. Nach einem Videospiel-Training mit akustisch veränderter Sprache, das einen Monat lang dauerte und fünfmal wöchentlich drei Stunden umfasste, holten elf 5- bis 10-jährige Kinder Entwicklungsrückstände in der Sprache von ein bis zwei Jahren auf. Eine Vergleichsgruppe, die Videospiele mit akustisch unveränderter Sprache hörte, machte dagegen keine Fortschritte.

Dieses Training soll auch bei Kindern mit Lese-/Rechtschreibstörungen sehr erfolgreich sein. Andere Arbeiten wiederum zeigten, dass nur ein kleiner Teil der Kinder mit einer Lesestörung eine solche Störung der zeitlichen Auflösung hat (vgl. Manis, et al. 1997, ref. in Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 224). Am psychologischen Institut der medizinischen Fakultät in München wurden ähnliche Trainings durchgeführt, und auch diese Pilotuntersuchungen zeigten, dass man die Lauterkennung verbessern kann. Wie sich dieses Training aber tatsächlich auf das Lesen selbst auswirkt, ist noch offen (vgl. Amorosa/Baur/Noderdaeme 1999, 224).

2.1.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Bei diesen Förderprogrammen fällt auf, dass sie das Training zur Reduktion sog. Funktionsdefizite in das Zentrum ihrer Förderung stellen, obwohl laut Untersuchungen zwar deutliche Trainingserfolge und anhaltende Effekte durch ein Training der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne nachweisbar sind, aber bisher keine Transfereffekte auf das Rechtschreiblernen nachweisbar waren (vgl. May/Okwumo 1999, 1, bezugnehmend auch auf Marx 1997).

Obwohl sich das Programm von *Küspert und Schneider* auf den Bereich der Vorschule konzentriert und ein schulisches Training der Funktionsdefizite – wenn überhaupt – nur im Schulanfangszeitraum sinnvoll ist, müssen der Zusammenhang und die Korrelation der phonologischen Fertigkeiten mit der Lese- oder Rechtschreibleistung noch als ungeklärt gelten. Daher ist ein diesbezügliches Training kritisch zu sehen.

Das Programm von *Merzenich und Tallal* legt den Schwerpunkt stark auf die auditive Unterscheidungsfähigkeit. Das vorgesehene Tagestrainingpensum von drei Stunden täglich erscheint überhöht und berücksichtigt nicht die Tatsache, dass sich ein Schulkind nicht so lange konzentrieren kann. Inhaltliche Elemente der Rechtschreibung und Grammatik lässt dieses Training ebenfalls vermissen, genauso wie Beziehungselemente. Zumindest wurden diese nicht separat erwähnt.

Beide Programme können aufgrund der Inhalte nicht als ganzheitliches Training bezeichnet werden, wobei insbesondere das Training von Küspert und Schneider im Schulanfangszeitraum mit anderen Trainingselementen kombinierbar wäre.

Insgesamt müssen die beiden Programme als isoliert, zu einseitig und wenig ganzheitlich mit einem klaren Schwerpunkt auf der Förderung der Basisdefizite eingestuft werden. Diese Förderprogramme sind vermutlich nur als Teilbereiche im Rahmen eines Gesamtkonzeptes wirksam einsetzbar.

2.2 Die linguistisch orientierte Therapie

2.2.1 Ausgangslage und Denkansatz

In der linguistisch orientierten Therapie geht man davon aus, dass viele Schwierigkeiten, die den Kindern als Teilleistungsschwächen angelastet werden, sehr viel mehr mit dem linguistischen System der Schriftsprache zu tun haben als mit Teilleistungsschwächen (vgl. Mann 2001, 230).

Wie beispielsweise eine Studie von *Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Hütter* (1993, ref. in Mann 2001, 230) zeigt, ist der Anteil der LRS-Kinder mit Teilleistungsschwächen ohnehin sehr gering. Bei diesen Untersuchungen stellte sich heraus, dass ein großer Teil der Risikokinder, nämlich 80 %, keine LRS entwickelten, obwohl sie keinerlei besondere Förderung erhalten hatten.

Diese Untersuchungen sollen glaubhaft machen, dass Kinder, die das linguistische System unserer Buchstabenschrift von Anfang an richtig verstehen, trotz Teilleistungsschwächen keine Legasthenie entwickeln, weil im Umgang mit der Schriftsprache diese schwachen Funktionen ständig mittrainiert werden (vgl. Mann 2001, 230).

Andererseits belegten die Studien von Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Hütter, dass von den Kindern, die Ende des ersten Schuljahres das *linguistische System der Schriftsprache* nicht ausreichend verstanden und das sog. *phonematische Bewusstsein* noch

nicht erworben haben, fast alle Kinder gravierende Schwierigkeiten mit der Schriftsprache entwickeln.

Mann resümiert daher, dass bei den meisten Kindern, die mit einer angeblichen Teilleistungsschwäche in die Therapie kommen, der Leselernprozess missglückt ist, d.h. diese Kinder haben nicht richtig lesen gelernt und konnten deshalb die Schriftsprache nicht zum Überwinden ihrer Schwierigkeiten nutzen (vgl. Mann 2001, 230).

„Lesen lernt man nicht durch ständig wiederholtes Lesen einzelner Wörter, sondern durch eine Klärung dessen, wie Lautsprache und Schriftsprache miteinander zusammenhängen“ (Mann 2001, 231).

2.2.2 Behandlungsangebot

Beim **ersten Schritt** in der linguistisch orientierten Therapie geht es darum, den **Zusammenhang zwischen Lauten, deren Artikulation und den Buchstaben** zu erkennen.

Beispiel: Beim Erarbeiten des Buchstabens „A/a“ wird beobachtet, wie sich beim Sprechen der Mund öffnet. Dies wird in einem Spiegel oder bei einem Gegenüber betrachtet. Der Lehrer macht mit einer Polaroidkamera davon ein Photo, klebt es auf eine Karteikarte und der Schüler schreibt darunter ein „A/a“.

In einem **weiteren Schritt** wird erarbeitet, wie man das **Wort in Silben sprechen und dabei in Schritten laufen kann**.

Beispiel: Ein Silbentanz wird erlernt, wobei es sich um ein Sprechen des Wortes in Silben handelt; bei jeder Silbe wird seitwärts geschritten und ein tiefer Armschwung gemacht.

Beim nächsten Schritt werden die **Silben mit Handzeichen erarbeitet**. Dabei wird gefühlt, was der Mund beim Sprechen tut. In der Folge wird der taktil-kinästhetischen Artikulationswahrnehmung ein Handzeichen zugeordnet und damit die zu schreibenden Buchstaben erschlossen. Dann erst werden die **Silben in Bögen geschrieben**, wobei die Aussprache – wie beim Silbentanz - verlangsamt werden muss, damit man genau gleichzeitig den Buchstaben schreibt, zu dem man gerade den Laut spricht.

Durch das Erarbeiten der Artikulation und der Handzeichen wird die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst weg vom Hören hin zur Körperwahrnehmung im Artikulationsbereich gelenkt. Das erleichtert die Phonemwahrnehmung (vgl. Mann 2001, 232).

Auch das in Silben gegliederte synchrone Sprechen und Schreiben hat mehrere positive Effekte (vgl. Mann 2001, 232):

- Die Silbengliederung gibt dem Wort eine klarere Strukturierung.
- Das synchrone Sprechen und Schreiben trägt zu einer Automatisierung der Laut-Buchstabenverbindung bei, die dazu führen soll, dass das Kind, wenn es losspricht, auch losschreiben kann.
- Das verlangsamte Sprechen der Silbe soll dem Kind deutlich machen, wie die Laute in der Silbe zusammenklingen (Vorbereitung auf die Lesesyntese!)

2.2.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Im Gegensatz zu den vorherigen Programmen liegt in der linguistisch orientierten Therapie der Schwerpunkt auf dem linguistischen System der Schriftsprache und nicht beim Training der Teilleistungen oder sonstigen Trainingselementen.

Die wissenschaftlichen Vertreter dieser Richtung sind der Meinung, dass trotz vorhandener Teilleistungsschwächen durch einen richtigen Umgang mit der Schriftsprache und einen entsprechenden Leselernprozess diese Schwäche wegtrainiert werden kann.

Obwohl eine gute Lautverarbeitung sicherlich das Lesen und Schreiben begünstigt, muss hier erwähnt werden, dass in der Praxis die Bezeichnung „wegtrainieren“ zu optimistisch erscheint und man stattdessen von „guten Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben“ sprechen sollte. Dies setzt immer voraus, dass sich das Kind überhaupt verbessern will und genügend motiviert ist.

Inhaltlich kann diese Förderrichtung als gut bewertet werden. Vermissten lässt sie aber ebenfalls weitere Inhalte hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik. Auch die Beziehungsseite ist kein extra erwähntes Element. Das Problem der Konzentrationsfähigkeit wird zwar angesprochen, nicht aber als Förderelement explizit eingebaut.

Insgesamt kann diese Therapieform als Förderprogramm eingesetzt werden, verdient aber bei isolierter Anwendung nicht die Bezeichnung „ganzheitlich“. An Effizienz gewinnt die linguistische Therapie durch den Einsatz ergänzender Elemente.

2.3 FIT – das Frankfurter Integrative Therapiemodell

2.3.1 Ausgangslage und Denkansatz

Wenn Kinder beim Lesen- und (Recht)Schreibenlernen scheitern bzw. massive Rechenprobleme vorliegen, können dafür die unterschiedlichsten Gründe in Frage kommen. Immer hängen diese Schwierigkeiten jedoch mit den ***spezifischen Lernprozessen*** zusammen.

In der Regel werden Probleme beim Erwerb der Schriftsprache bzw. des Rechnens durch Entwicklungsrückstände verursacht, die in den ersten Schuljahren entstehen. Laut *Nägele* (2001, Band 2, 204) können sie hervorgerufen werden z.B. durch

- „Fehlende Anpassung des schulischen Lernangebotes an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes, z.B. wenn lautanalytische Fähigkeiten bzw. ein Zahlenverständnis fälschlicherweise vorausgesetzt werden,
- ungünstige Lernvoraussetzungen, die z.B. in einem Rückstand in der sprachlichen oder motorischen Entwicklung des Kindes liegen,
- belastende Ereignisse, die die Aufmerksamkeit des Kindes voll beanspruchen (z.B. Umzug, häusliche Krisen, Krankheit, Tod von Angehörigen),
- Unverständnis der Umwelt gegenüber der langsameren Lernentwicklung,
- Stress und Angst.“

Aus einem Entwicklungsrückstand im Rechnen, Lesen und/oder (Recht)Schreiben können sich dann Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrations- und schließlich allgemeine Lernprobleme entwickeln, die mehrere bzw. alle schulischen Fächer betreffen. Es besteht die Gefahr, dass das Kind eine negative Lernstruktur entwickelt, die bis zur völligen Blockade führen kann.

Aussagen vom Typ wie, das Kind sei faul, wahrnehmungsgestört, hyperaktiv, desinteressiert, wolle nicht lernen, das Kind gehöre in die Sonderschule etc., scheinen beinahe an der Tagesordnung.

Ausgehend von den Erfahrungen im schulischen Förderunterricht und von dessen Grenzen bei der Aufarbeitung komplexer Lern- und Verhaltensauffälligkeiten wurde das ***Konzept der integrativen Psycho- und Lerntherapie FIT*** entwickelt. Seit 1986

wird es im Institut für Lernförderung, einer privaten und unabhängigen Einrichtung in Frankfurt, umgesetzt (vgl. Nägele 2001, Band 2, 205).

Aufgrund der Analyse des *schriftsprachlichen oder mathematischen Wissensstandes* werden die fehlenden Kenntnisse schrittweise *aufgebaut*, *Problemlösungsstrategien entwickelt* und das *Selbstvertrauen* durch Gespräche, Spiele und Lernerfolge *gestärkt*. *Absprachen mit den Eltern und Lehrpersonen* werden geführt, da diese ebenfalls den Erfolg unterstützen.

Weil jedes Kind unterschiedliche Stärken und Schwächen im Lernen hat, werden nur *Einzeltherapien* angeboten, die *einmal wöchentlich zwei Stunden* stattfinden. Im Durchschnitt kommen die Kinder ein- bis eineinhalb Jahre.

Die Dauer des Trainings richtet sich danach, ob sich das Selbstwertgefühl des Kindes stabilisiert bzw. ob sich die schulischen Leistungen so verbessert haben, dass es befriedigende oder zumindest ausreichende Noten im Problembereich erhält. Ist dies der Fall, wird laut *Nägele* die Therapie beendet (vgl. Nägele 2001, Band 2, 205).

2.3.2 Intentionen und Ziele

Der FIT-Ansatz verbindet laut Nägele (2001, Band 2, 206) nachstehende Intentionen und Ziele:

- „Schaffen von neuer Motivation für das Lesen und Schreiben und/oder Rechnen in einem positiven, stimulierenden Umfeld,
- Erkennen der Bedürfnisse und Nöte des Kindes und die Durchführung gezielter Hilfe,

- Aufbau der fehlenden schriftsprachlichen oder mathematischen Grundlagen und Einsichten,
- Vermittlung geeigneter Lern- und Arbeitsstrategien sowie Entspannungstechniken,
- Ausbau der persönlichen Stärken, Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit.“

2.3.3 Maßnahmen und Methoden

Das FIT-Konzept sieht zu Beginn der Therapie den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Kind und Therapeut vor. „Eine wesentliche Voraussetzung für eine Therapie ist, dass das Kind unter einem so großen Leidensdruck steht, dass es etwas verändern will“ (Nägele 2001, Band 2, 210). Dabei ist wichtig, das Kind mit allen seinen Stärken und Schwächen anzunehmen. Die Arbeits-, Lern- und Übungsangebote sollen an den individuellen Entwicklungsstand sowie an die individuelle Lern- und Arbeitsstrategie angepasst werden.

Der Therapeut soll uneingeschränkt auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und es durch eine sofortige Erfolgsrückmeldung bzw. Positivbewertung bei allen Arbeiten, Spiel- und Lernphasen loben und ermutigen. Es ist auf einen häufigen Wechsel zwischen Übungs- und Spielphasen zu achten.

Wesentlich für eine erfolgreiche Arbeit ist die Einbeziehung der Eltern und Lehrer, um negative Einstellungen zu verändern, aber auch, um die Beziehungen zwischen Kind und Eltern bzw. Lehrer zu verbessern. Ziel hierbei ist der Angstabbau bzw. die Wegnahme des Druckes und ein Aufbau von Zuversicht in die kindlichen Fähigkeiten, aber auch die Lösung von schulischen und sozialen Konflikten (vgl. Nägele 2001, Band 2, 206).

2.3.4 Behandlungsangebot

Laut Nägele (2001, Band 2, 206) beinhaltet das Frankfurter Integrative Therapiemodell:

- „das Erstellen und Durchführen eines individuellen Förderkonzeptes,
- ständige förderdiagnostische Analyse der Arbeiten der Kinder als Basis für neue Aktivitäten,
- regelmäßige Spiel- und Gesprächsphasen,
- individualisiertes Lese-, Schreib- und Rechtschreib- oder Rechentraining, das sich an den persönlichen Interessen und Lernwegen des Kindes orientiert. Dazu zählen z.B. das Schreiben eigener Texte, regelmäßige Karteiarbeit, das Lösen individueller Aufgaben, das Lesen von Büchern,
- Entspannungs- und Konzentrationstechniken,
- Lernmethodik,
- Projekte und Wettbewerbe,
- Einsatz vielfältiger Medien: Spiele, didaktische Materialien, Computerprogramme, Kinder- und Jugendbücher,
- begleitende Eltern- und Lehrergespräche,
- kontinuierliche Supervision und Weiterbildung der Therapeuten.,
- Öffentlichkeitsarbeit (Lehrerfortbildung, Lehrer- und Elternseminare, Vorträge, Lehraufträge).“

Um ein individuelles Förderkonzept erstellen zu können, inkludiert dieses Förderkonzept ein Erstberatungsgespräch mit den Eltern. Hierbei können nicht nur die Eltern über ihre Sorgen und Belastungen sprechen, sondern der Therapeut erhält wertvolle Informationen über kindliche Stärken und Schwächen sowie die Entwicklungs-

geschichte des Kindes (Fragestellungen, die Schule, Freizeit, Familie und Verhalten betreffen).

Einbezogen werden die Zeugnisse des Kindes, Haus- und Arbeitshefte, aber auch ein persönlicher Brief des Kindes über seine Vorlieben und Abneigungen. Im Mittelpunkt der Beratung steht natürlich die Analyse des Entwicklungsstandes im betroffenen Lernbereich.

Aufgrund dieser Analyse werden dann Hilfestellungen vorgeschlagen und ausprobiert. Diese können die Schreibhaltung, die Lesetechnik, den Stand der Rechtschreibung, die Ausdruckskompetenz sowie den Zustand über die Entspannung und das Arbeitsverhalten betreffen.

In der Folge wird an den individuellen Fehlern gearbeitet, ein dem Alter entsprechenden Wortschatz aufgebaut sowie Einsichten in die Grundlagen und Regelungen der deutschen Rechtschreibung und Grammatik vermittelt.

Bei Rechenproblemen wird vor allem mit konkret-anschaulichem Material gearbeitet, aber auch zeichnerische und symbolische Darstellungen werden ausprobiert. Die Arbeit wird ständig förderdiagnostisch begleitet.

Im Einzelfall wird - bei Verdacht - abgeklärt, ob organische Befunde (Überprüfung des Hör- und Sehvermögens oder der Sprachentwicklung), verschleppte Krankheiten oder große seelische Belastungen (Unfälle, Tod, Trennungen, Scheidung etc.) Mitverursacher für die Lernprobleme sind (vgl. Nägele 2001, Band 2, 207-210).

2.3.5 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Dieser Therapieansatz scheint das Ergebnis langjähriger fachwissenschaftlicher, schulischer und persönlicher Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit Lernproblemen zu sein.

Er erkannte die Lernproblematik als eine komplexe Problematik und sieht die Notwendigkeit der Kombination von methodisch-didaktischem Fachwissen mit einem psychotherapeutischen Vorgehen.

„Nur eine kombinierte Maßnahme, die psychotherapeutisches Vorgehen und methodisch-didaktisches Fachwissen in Pädagogik/Sprachwissenschaft/Mathematik verbindet, kann dauerhaft helfen“ (Nägele 2001, Band 2, 210).

Dieses Konzept verbindet kognitive, sprachwissenschaftliche, fachdidaktische, emotionale, psychologische, kreative, motorische und soziale Elemente sowie Erkenntnisse der entsprechenden Fachwissenschaften/Didaktiken mit Elementen der Spiel-, Gesprächs- und Verhaltenstherapie (vgl. Nägele 2001, Band2, 205).

Insgesamt kann dieses Therapieprogramm als sehr gut bewertet und durchaus als ganzheitliches und systemisches Förderkonzept bezeichnet werden, da es sowohl ausreichend Elemente auf der Inhaltsebene als auch auf der Beziehungsebene beinhaltet und vor allem die Lernproblematik als komplexe Problematik versteht, indem es auch psychotherapeutisches Vorgehen als Förderelement vorsieht.

2.4 Integrative Legasthenie-Therapie an der Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff

2.4.1 Ausgangslage und Denkansatz

Die Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff ist eine Einrichtung des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands, die sich in der Erziehung am christlichen Menschenbild orientiert und die ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit zum Ziel hat.

„So hat jede Christophorusschule den Auftrag, sich Kindern und Jugendlichen zuzuwenden, deren Schulalltag durch besondere Schwierigkeiten geprägt ist“ (Komnick 2001, 122).

Im Jahre 1975 wurde in Oberurff begonnen, ein Legastheniezentrum aufzubauen, das zwei Jahre später durch das Land Hessen staatlich anerkannt wurde.

2.4.2 Behandlungsangebot

Das Behandlungsangebot sieht vor, dass die Kinder nach einer Anfangsphase mit spielerischen Elementen ein Lese-Rechtschreibtraining erhalten, wobei zuerst eine Reduzierung von Verstößen gegen die phonetische Schreibweise erfolgt. Diese Fehler werden dann mit der Regelarbeit und durch Festigung des Wortschatzes weiter abgebaut.

Im Detail gliedert sich das Behandlungsangebot (vgl. Komnick 2001, 123) in ***vier*** miteinander kooperierende ***Therapiebereiche***:

- ***Konsultationsbereich***
- ***Lese-Rechtschreib-Training***
- ***Persönlichkeitsstabilisierende Begleitmaßnahmen***

- ***Therapieverstärkende Momente im Unterricht und bei der Lernzeit***

2.4.3 Der Konsultationsbereich

In einer kinder- und jugendpsychiatrischen Untersuchung wird die Ursachenverflechtung und Symptomatik diagnostiziert. Daneben wird ein ausführliches Elterngespräch geführt und die Schüler nehmen vor Schulbeginn an einer einwöchigen Kontaktwoche teil.

Eine ganz ***wesentliche Voraussetzung für den Erfolg*** wird dabei in der ***engen Kooperation zwischen den Mitarbeitern des Legasthenteams, den Fachlehrern, Sozialpädagogen und Eltern*** gesehen.

„Wir müssen gemeinsam zu einer Übereinstimmung unserer pädagogischen Situation hinfinden, um nicht gegenläufige Erziehungsfaktoren wirksam werden zu lassen“ (Kornick 2001, 123).

So stehen beispielsweise die Mitarbeiter des Legasthenteams bei Notenkonferenzen beratend zur Seite. Der Kontakt zu den Eltern wird in Elternabenden oder Elternseminaren gepflegt. Diese Kontakte dienen zur Aufrechterhaltung der sozialen Bindungen zwischen Eltern und Kind sowie als Klärungsprozess zur Aufarbeitung der Problematik des einzelnen Schülers. Daneben werden noch individuelle Einzelgespräche mit den Eltern geführt.

2.4.4 Das Lese-Rechtschreibtraining

Das Lese-Rechtschreibtraining gliedert sich in der Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff im Wesentlichen wie folgt (vgl. Kornick 2001, 124-126):

Einstiegsphase: spielerische Übungen

In den ersten sechs bis acht Wochen sollen die Kinder, die teils leidvolle Schulerfahrungen gemacht haben, wieder Lebens- und Lernfreude entwickeln. Dies geschieht, indem ihnen viel Spielraum gegeben wird, in kleinen Gruppen von vier bis fünf Kindern. Als Spielmaterialien stehen im Grobmotorikraum mit Stoff bezogene Schaumgummwürfel und –matratzen zum Bewerfen, Balancieren, Hüpfen, Bauen, Entspannen usw., verschiedene Bälle und Seile, eine Sprossenwand und andere Balanciergeräte, ein Großball zum Schaukeln usw. zur Verfügung.

Bei den Übungen wird darauf geachtet, dass gleichzeitig Prozesse auf verschiedenen Ebenen (emotional, kognitiv, motorisch) ablaufen.

Übungen im Bereich Sprechen

Spielerisch werden die Kinder weitertrainiert. Es werden beispielsweise Wortketten gebildet, Geschichten weitererzählt oder Sprechübungen vor dem Spiegel durchgeführt.

Übungen im Bereich Konzentration und Merkfähigkeit

Zur Förderung der Konzentration und Merkfähigkeit werden mit den Kindern Spiele wie Memory, Kofferpacken, Pfiff-Spiel oder das Labyrinth-Spiel gemacht.

Übungen für das Schreiben (Grob- und Feinmotorik)

Auch hier werden mit den Kindern spielerische Übungen gemacht: Collagen, Musikmalen, Kneten, Buchstaben auf den Rücken morsen, mit dem Seil legen, ausreiben, Bilder ausmalen und Schwungübungen auf kariertem Papier usw.

Übungen zur Laut-Lautzeichen-Zuordnung und zum Lesen

Bei Schwierigkeiten in der Dekodierung von Lautzeichen ist es oftmals sinnvoll, diese nicht nur in der Leserichtung zu prüfen, sondern parallel dazu auch den umgekehrten Weg von der Sprache zur Schrift zu beschreiten. Konsonantenhäufungen am Wortanfang erschweren erwartungsgemäß das Erlesen von Wörtern.

Spielerisch kann das so geübt werden, indem z.B. zwei ähnlich aussehende Kärtchen auf den Tisch gelegt werden, die sich durch nur einen Laut unterscheiden:

z.B. BREI – DREI oder SCHNECKEN – SCHLECKEN

Die Lehrerin liest dabei die Wörter und die Kinder sollen jeweils auf das von der Lehrerin gelesene Wort zeigen. Eine Abwandlung des Spieles wäre auch, das Wort falsch zu lesen und die Kinder müssen dann versuchen, die Lehrerin zu verbessern.

Eine andere Art, die Zuordnung von Buchstaben und Laut zu üben, ist das Wortquartett. Dabei können die Schüler entweder aus dem gesamten Alphabet Buchstaben zu Wörtern kombinieren oder ein Wort aus seinen Bestandteilen zusammensetzen, die auf vier Lautzeichenkarten verteilt sind, wobei jede Karte zusätzlich einen bildlichen Hinweis auf das gesuchte Wort enthält.

Übungen mit dem Personalcomputer

Hier werden hauptsächlich die Textverarbeitungsprogramme genutzt, insbesondere wird das Rechtschreibtrainingsprogramm „UlK“ genannt. Für die Programme benutzen die Schüler Kopfhörer, damit zusätzlich noch die auditive Wahrnehmungsfähigkeit und die Aufmerksamkeit gefördert werden. Darüber hinaus können am PC auch die Lesefertigkeiten gefördert werden. Diese Spiele sollten jedoch motivierend und effektiv eingesetzt werden.

Der Vorteil des Computers liegt darin, dass die Handschrift keine Rolle mehr spielt und Korrekturen leicht und schnell realisierbar sind. Außerdem wird die Rechtschreibprüfung des Programms und der Thesaurus (Synonymwörter) als Entlastung empfunden.

2.4.5 Persönlichkeitsstabilisierende Begleitmaßnahmen

Je nach Alter sind die Internatsschüler verpflichtet, an bis zu vier Veranstaltungen pro Woche teilzunehmen. Ein Großteil des Angebots kann auch von externen Schülern genutzt werden, sodass der integrative Charakter der Schule durch außerschulische Begegnungen unterstützt wird.

Dieses Angebot, das neben dem schulischen und pädagogisch-therapeutischen Programm besteht, sieht eine große Auswahl an Veranstaltungen aus dem musischen, künstlerisch-kreativen und sportlichen Bereich vor. Die Schüler können nach Interesse und Bedürfnissen daraus wählen.

Das Freizeitangebot besteht im Großen und Ganzen aus: Chor, Bläserkreis, Musikschule, Theater, Töpfern, Handarbeit, Airbrush, textiles Gestalten, Bibelrunde, Ent-

spannung, Vorlesen, Fußball, Handball, Volleyball, Badminton, Tischtennis, Inline(hockey), Schwimmen, Laufgruppe, Reiten, Bogenschießen, Triathlon, Outdoorgruppe, erlebnispädagogischen Wochenendveranstaltungen.

Das Ziel dieser Veranstaltungen ist es die Fähigkeiten in den Bereichen Wahrnehmung, Geschicklichkeit, Koordination, Fein- und Grobmotorik auszubauen, aber auch neue Fähigkeiten im Sozialverhalten zu erlernen bzw. vorhandene auszubauen und zu festigen.

Durch die Erfolge im Freizeitbereich sollen sich positive Veränderungen im Selbstwert und Selbstbild ergeben, die auch auf die übrigen Lebensbereiche ausstrahlen. Auf diese Weise soll die Freizeitgestaltung einen wesentlichen Teil zur Persönlichkeitsentwicklung und –bildung beitragen.

2.4.6 Therapieverstärkende Momente im Unterricht und bei der Lernzeit

Viermal wöchentlich treffen sich die Schüler der Unterstufe um 14:30 Uhr zur „Lernzeit“ in kleinen Gruppen mit einem Mitarbeiter des Legastheniezentrum oder einem Fachlehrer in ihrem Raum. Je nach Schulstufe dauert die Lernzeit eine oder anderthalb Stunden.

Am Anfang der Lernzeit steht meistens ein kleiner Bericht der Schüler vom Vormittag über Unterrichtsinhalte, Konflikte und Erlebnisse. Die Kinder spüren das Interesse an ihrer Arbeit und entladen Spannungen. Die Lehrkräfte erkennen, wo es Probleme, Stärken und Schwächen gibt. Sie nehmen somit teil an den Fächern. In dieser Lernzeit werden die Hausaufgaben erledigt, wobei die Lehrkräfte nur eingreifen, wenn es Probleme gibt.

Neben Lese-, Schreib- und Rechtschreibproblemen spielen Motivations- und Konzentrationsmängel die größte Rolle. Für die Mehrzahl der Legastheniker war früher die Hausaufgabenzeit sehr konfliktreich, da die Eltern vielfach gereizt, nervös und persönlich emotional betroffen waren. Diese negativen Erfahrungen lassen sich mitunter erst nach Jahren ausgleichen.

Durch enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Lernzeitmitarbeitern können die Möglichkeiten und Schwierigkeiten jedes einzelnen Schülers berücksichtigt werden. Bereits kleinere Lernerfolge müssen Anerkennung finden, damit das Kind nicht entmutigt wird und sich als Versager empfindet. So kann langsam ein stabileres Selbstwertgefühl aufgebaut werden, die Schüler gewinnen wieder Freude am Lernen und die Angst vor Misserfolg kehrt sich um in Hoffnung und Erfolg.

2.4.7 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Inhaltlich sieht das Behandlungsangebot vor, dass die Kinder nach einer Anfangsphase mit spielerischen Elementen ein Lese-Rechtschreibtraining erhalten, wobei zuerst eine Reduzierung von Verstößen gegen die phonetische Schreibweise erfolgt.

Daneben finden sich Elemente der Motivation und Konzentration im Training sowie therapeutische Elemente mit persönlichkeitsstärkenden Maßnahmen. Auch dieses Programm lässt erkennen, dass Lernprobleme (wie zum Beispiel eine Legasthenie) nicht durch einfache Nachhilfe zu beseitigen, sondern therapeutisch zu begleiten sind.

Durch die Zielsetzung, eine enge Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Personen herzustellen, aber auch praktisch in den zahlreichen Freizeitmöglichkeiten, verdeutlicht das Programm auch die Wichtigkeit des Beziehungsaspektes. Das große

Angebot hinsichtlich der (Aus-)Bildung sozialer Fertigkeiten ist ganz besonders zu erwähnen.

Auch dieses Förderangebot entspricht den Anforderungen der Legastheniker, indem es sowohl inhaltliche Elemente als auch den Beziehungsaspekt in die Mitte der Förderung rückt. Bereits durch die Zielsetzung dieser Förderung, die eine ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit anstrebt, ist der Anspruch an ein ganzheitliches Förderprogramm gegeben.

2.5 Die AFS-Methode

Die AFS-Methode stammt von der Österreicherin ***Astrid Kopp-Duller***, Gründerin des „Kärntner Landesverbandes Legasthenie“, die seit vielen Jahren in Österreich und in Amerika das Phänomen Legasthenie erforscht.

Diese Methode vereint drei bedeutende Gebiete der Legasthenieforschung:

- ***Aufmerksamkeitstraining*** (Attention),
- ***Funktionstraining*** (Function) und
- ***Symptomtraining*** (Symptom) (vgl. Kopp-Duller 1998, 103).

2.5.1 Ausgangslage und Denkansatz

Ziel dieses Trainingsansatzes ist eine Verbesserung der Symptomatik, die Reintegration in den Schulalltag, eine bessere Lebensqualität und die Steigerung des Selbstwertgefühles des betroffenen Schulkindes. Die AFS-Methode wurde als eine Art „Selbsthilfeprogramm“ für legasthene Menschen entwickelt (vgl. Kopp-Duller 1998, 102 und 106).

Die Zielsetzung soll laut Kopp-Duller (1998, 106–109) durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Das *bildhafte Verstehen und das Umsetzen in den Umgang mit Buchstaben und Zahlen* stehen im Mittelpunkt: Viele Wörter des Grundwortschatzes werden erarbeitet.
- Es wird beim Training *darauf geachtet, dass der legasthene Mensch lernt, seine vielfach schnelleren Gedankengänge nach seinem Willen einzusetzen*. Beherrscht er das nämlich nicht, so kann er oft sein Wissen, über das er verfügt, nicht im gewünschten Moment einsetzen.
- Durch das *Aufzeigen von Möglichkeiten, wie man die Symbole besser meistern kann*, wird der legasthene Mensch **motivierter** und kann intensiver arbeiten. Je mehr sich ein Mensch für eine Sache interessiert, desto aufmerksamer ist er, die Sache auch aufzunehmen.

Legasthenie ist für Kopp-Duller ein kompliziertes und komplexes Phänomen, das für den Betroffenen mitunter lebensbestimmend ist. Daher ist es wichtig, dass die Förderung *individuell, auf die Bedürfnisse des jeweiligen Menschen abgestimmt*, erfolgt.

Voraussetzung für einen Trainingserfolg ist nicht nur ein *regelmäßiges Training über einen längeren Zeitraum mit Unterstützung eines ausgebildeten Trainers*, sondern auch das *Problembewusstsein des Betroffenen*. Daneben ist darauf zu achten, dass der legasthene Mensch nicht überfordert wird.

Ebenfalls betont wird die Wichtigkeit des Verständnisses der Eltern und Lehrer für die legasthene Problematik, denn einseitige Bemühungen führen nicht zum gewünschten Erfolg.

„Das Verständnis ist der erste Schritt zur Besserung“ (Kopp-Duller 1998, 99).

2.5.2 Behandlungsangebot

Jede Trainingseinheit nach der AFS-Methode enthält – wie bereits erwähnt – drei Gebiete (Aufmerksamkeitstraining, Funktionstraining und Symptomtraining). Besonders wichtig ist dabei die richtige Kombination dieser drei Gebiete (vgl. Kopp-Duller 1998, 103).²⁸

Das **Aufmerksamkeitstraining** hat dabei das Ziel, das Kind so auf das nachfolgende Training vorzubereiten, dass es dieses besser aufnehmen kann. Die Inhalte dieses Trainings können selbst gewählt werden.

Beim **Funktionstraining** werden die Funktionen oder Teilleistungen im Rahmen von Übungen (mit oder ohne Buchstaben bzw. Symbole) individuell trainiert.

Das **Symptomtraining** beinhaltet das Arbeiten an den Fehlern der Kinder bezüglich Schreiben, Lesen oder Rechnen, denn das Lesen kann nicht ohne das Schreiben, das Schreiben nicht ohne das Lesen und das Rechnen nicht ohne das Rechnen erlernt werden. Die Wörter werden durch Bewusstmachung des Wortbildes, des Wortklangs und der Wortbedeutung erarbeitet. Daneben werden sämtliche Grundlagen des Deutschunterrichts (zum Beispiel Grammatik, Satzzeichen usw.) trainiert.

Bei dieser Methode wird der Betroffene in der Situation des Lesens, Schreibens und Rechnens immer wieder darauf aufmerksam gemacht, seine Gedanken „im Zaum“ zu halten.

²⁸ Gerade hier liegt auch die Schwierigkeit dieses Ansatzes. Auf der einen Seite wird die Wichtigkeit der richtigen Kombination betont, auf der anderen Seite gibt es nur wenig Angaben über dieses Vorgehen in der Förderung.

Das Programm sieht auch eine Unterstützung der Eltern durch Elternmaterialien vor. Das „*Easy Training Set*“ beinhaltet spezielle Übungen zum häuslichen Training der Teilleistungen. Dabei ist darauf zu achten, dass das Kind nicht überfordert wird.

Eine speziell entwickelte Leseschablone soll zudem das Lesen erleichtern. Daneben wurde ein Computerprogramm zum Training der Teilleistungen entwickelt.

Kopp-Duller spricht sich ausdrücklich gegen eine Unterstützung durch Medikamente aus und verweist auf alternative Methoden, wie z.B. autogenes Training, Kinesiologie, Bachblüten oder Homöopathie, die – wenn überhaupt - aber nur zusätzlich zu einem speziellen Legasthenietraining eingenommen werden sollten (vgl. Kopp-Duller 1998, 102).

2.5.3 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Dieses Trainingsprogramm besteht aus mehreren Elementen, wobei der Schwerpunkt auf den Bereichen „*Inhaltliches Training*“ (Trainingsunterlagen zum Training der Rechtschreibung sowie der Grammatik), *Übungen zur Konzentration* und *Teilleistungsübungen* liegt.

Die Übungen zur Rechtschreibung und Grammatik sind vor allem im Bereich Grundschule gut einsetzbar. Allerdings fehlten schwierigere Übungen und Trainingsmaterial für die Mittel- bzw. Oberstufe.

Die Übungen im Bereich Konzentration sind sehr einfach, daher aber für den häuslichen Gebrauch gut einsetzbar. Positiv an diesem Trainingspaket ist, dass es auch Hilfen zur Selbsthilfe anbietet und sowohl Trainer als auch Eltern einzubinden versucht.

Das Festhalten am Konzept der Funktionen ist sehr ausgeprägt und deren Wirksamkeit fraglich, da das Programm hauptsächlich im Grundschulbereich seine Anwendung findet.

Die Notwendigkeit der Beziehungen und der Einfluss der sozialen Umwelt findet in diesem Konzept Berücksichtigung, ebenfalls die Notwendigkeit der Stärkung des Selbstwertes. Praktisch gesehen enthält dieser Trainingsansatz jedoch wenig Unterstützungshilfen und auch zu wenig genaue Informationen bezüglich der richtigen Kombination der drei wichtigen Gebiete Aufmerksamkeitstraining, Funktionstraining und Symptomtraining, obwohl die Wichtigkeit der richtigen Kombination in der Zielsetzung ja gerade besonders betont wird.

Das Konzept versteht sich als „Trainingskonzept“ und nicht als „Therapiekonzept“. Es wird aber auf die Wichtigkeit hingewiesen, bei eventuell vorkommenden Problemen mit anderen Personen, wie z.B. Ärzten, Therapeuten etc., zusammenzuarbeiten.

Obwohl es viele Elemente einer Förderung enthält, geht es in manchen Bereichen zu wenig in die Tiefe. Insgesamt stellt es ein einfaches Konzept dar, das scheinbar von jedem erlernt werden kann, aber es lässt tiefere lerntheoretische Vorgänge und das Wissen darüber sowie therapeutische Methoden vor allem hinsichtlich sozialer Fertigkeiten im Umgang mit lernschwierigen Kindern vermissen.

2.6 Die Angebote des alternativen „Psychomarktes der Legasthenie“

Bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten - und ganz besonders am Beispiel der „Legasthenie“ – ist zu erkennen, wie die Behandlung kindlicher Lernprobleme zu einem Markt geworden ist.

Die Angebote aus dem Repertoire der Esoterik und der Homöopathie liegen dabei ganz im Trend. Das Rezept ist klassisch: Säfte, Pulver, Bewegungsübungen (wie Brain-Gym usw.) oder Massage sollen helfen, die Symptome am Kind zu bekämpfen.

Die Angebote des alternativen Psychomarktes wurden unter anderem von Zangerle (2001, 194-203) kritisch gesichtet und gewertet.

Die Angebote laufen unter Bezeichnungen wie: Alternativmethoden bzw. – medizin, Naturheilverfahren, New-Age-Verfahren, Esoterik oder unkonventionelle Diagnose-Therapie-Systeme. Daneben machen Legasthenikerbrille²⁹, Brainboy³⁰ oder Ritalin³¹ die Runde (vgl. Zangerle 2001, 194-195).

„Gefragt ist, was vorgibt, störende Symptome von Kindern möglichst rasch und ohne viel elterlichen (Zeit-)Aufwand zu beseitigen, was als möglichst 'bio' gilt und gleichzeitig esoterisch auf die kindliche Psyche wirkt. Das einfache Rezept, die schnelle Lösung zur Beseitigung kindlicher Symptome hat Konjunktur“ (Zangerle 2001, 195).

²⁹ Forscher der Harvard-Universität fanden heraus, dass mehr als 88 % der Legastheniker mit einer getönten Brille geholfen werden könnte. Eine Studie belegte, dass ein blauer Filter bei 80 % der Kinder die Lesefähigkeit verbesserte und ein roter Filter bei 8 % der Kinder. Wie genau die Filter das Problem lösen, blieb jedoch ein Rätsel. Auf Basis dieser Studie wurden jedoch individuell eingefärbte Brillengläser (z.B. die Point-Brille) entwickelt, wobei ein Computersystem vorab die individuelle Brillenglasfarbe des Kindes ermittelt (vgl. <http://www.diener-optic.com/neu.html>).

³⁰ Beim „Brainboy“ handelt es sich um ein kleines handliches Gerät im Format eines Walkman, welches sich vornehmlich mit dem Training der Ordnungsschwellen beschäftigt und versucht die Wahrnehmung zu verbessern. Als Ordnungsschwelle wird diejenige Zeitspanne bezeichnet, die zwischen zwei Sinnesreizen mindestens verstreichen muss, damit ein Mensch sie getrennt wahrnehmen und in eine zeitliche Reihenfolge bringen kann (vgl. <http://members.chello.at/reni/psyche/brainboy.htm>).

³¹ Der Arzneistoff Methylphenidat ($D_{14}H_{19}NO_2$), kurz Ritalin genannt, hat eine stimulierende Wirkung, ist in der Anlage 3 des Betäubungsmittelgesetzes aufgelistet und unterliegt gesonderter Verschreibungspflicht. Methylphenidat hemmt die Wiederaufnahme von Dopamin und Noradrenalin in den Präsynapsen und erhöht so deren Konzentration im synaptischen Spalt. Ritalin

2.6.1 Gemeinsamkeiten und Merkmale des alternativen „Psychomarktes der Legasthenie“

Zangerle (vgl. 2001, 194-203) verweist dabei zusammenfassend auf nachstehende Gemeinsamkeiten und Merkmale:

- Anbieter und Anwender setzen bei Diagnose wie auch bei Behandlung unter Verzicht auf eine Anamnese vorschnell allein am Kind als dem Symptomträger an.
- Ausführliche, nachvollziehbare Dokumentation von Befunden und wissenschaftliche Wirksamkeitskontrolle fehlen. Die positive Erfahrung am Einzelfall genügt – wie auch immer diese zu Stande gekommen sein mag.
- Vieles läuft eher auf der Ebene der emotionalen Diskussion. Vertreter dieser Richtung scheuen oft jede sachliche und fachliche Diskussion. Kritiker werden vielfach auf der persönlichen Ebene angegriffen mit dem Vorwurf, sie seien zu einer kompetenten Mitsprache nicht fähig.
- Die Vertreter dieser Verfahren suggerieren oft unter dem Deckmantel des „alternativen“ Lernens, mit ihrer Methode sei Lernen immer einfach, schnell und lustvoll. Bewusst verschwiegen wird, dass Lernen meist auch Mühe und gezieltes Training bedeutet.
- Die Anbieter verschweigen oft unter dem Deckmantel humanitärer Helfer motive ihr Geschäftsinteresse und nutzen die uninformierte Hilfsbedürftigkeit verunsicherter und besorgter Eltern aus nach dem Motto: Hauptsache schnell und alternativ!

wird außer bei Legasthenie auch noch bei ADS/ADHS, bei der Narkolepsie und zur Argumentation von Antidepressiva bei therapieresistenten Depressionen eingesetzt (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Methylphenidat>).

2.6.2 Bachblüten und Globuli gegen Rechtschreibfehler

Besonders bei Kindern kann man mit der Bachblütentherapie schöne Erfolge erzielen (z.B. bei Stottern, Ängsten, Heimweh, Verhaltensstörungen, Konzentrationsstörungen, Bettnässen usw.) – solche oder ähnliche Sätze liest man immer wieder in diversen Eltern- oder Gesundheitszeitschriften. Was aber steckt dahinter?

Bachblüten sind vom englischen Arzt *Edward Bach* entwickelte, meist in Alkohol verdünnte Blütenextrakte.

Eine Ermittlung aus ca. 600 Einzelfällen durch Zangerle³² ergab, dass Bachblüten quer durch alle Indikationsstellungen (am häufigsten bei Rechtschreibproblemen) gegeben werden. Nahezu 75 Prozent der Kinder waren damit vorbehandelt, bevor eine kinderpsychologische Behandlung aufgesucht wurde. 55 Prozent der Kinder wurden wegen ihrer Lern- bzw. Verhaltensstörungen homöopathisch behandelt (vgl. Zangerle 2001, 196).

Hier stellt sich die Frage nach dem Erklärungszusammenhang und dem wissenschaftlichen Hintergrund dieser Behandlungen. Sie muss mangels wissenschaftlicher Beweise derzeit offen bleiben.

Obwohl diese Art von Behandlung wissenschaftlich nicht untermauert ist, nimmt die homöopathische Behandlung von Kindern immer weiter zu. Manche Eltern versuchen offensichtlich so die in Österreich derzeit herrschende lange Wartedauer bei psychologischen und pädagogischen Beratungs- und Testzentren durch diese Behandlungsmethodik zu überbrücken. Es wird zu Alternativen gegriffen, die – so glaubt

³² Die Daten stammen aus der kinderpsychologischen Beratungspraxis des Verfassers in Innsbruck.

man – wenigstens keine größeren Nebenwirkungen haben, wenn deren Wirkung auch fraglich bleibt.³³

2.6.3 Kinesiologie – Liegende Acht statt üben

Der Begriff „Kinesiologie“ stammt aus dem Altgriechischen und heißt übersetzt „Lehre von der Bewegung“. Die angewandte Kinesiologie befasst sich mit Muskeln und stellt eine Verbindung zum energetischen System der chinesischen Akupunktur dar (vgl. Lichtinfo 1995, 1).

Der amerikanische Chiropraktiker **Dr. George Goodhart** beobachtete, dass sich sowohl seelische als auch körperliche Vorgänge beim Menschen in der Funktionsweise von Muskeln widerspiegeln. Auch in der mangelnden Zusammenarbeit der Gehirnhälften, einem gestörten Energiefluss oder einer Blockade im Energiesystem werden die Ursachen vieler kindlicher Lern- und Verhaltensprobleme gesehen.

Es gibt derzeit drei kinesiologische Verfahren: Touch-for-Health (Gesund-durch-Berühren), Brain Gym oder Edu-Kinesthetik und N.O.T. (Neural Organisation Technique).

Die Edu-Kinesthetik (Bewegungspädagogik) bzw. das Brain Gym (Lerngymnastik) basieren auf den Publikationen von **Paul E. Dennison** und versuchen, durch Gymnastikübungen (wie liegende Acht, Überkreuz-Gehen, Wadenpumpe, Eule etc.) den Energiefluss auszubalancieren und die beiden Gehirnhälften zu verbinden.

³³ Die Diskussion über Homöopathie ist kein Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

In einem Schülermerkblatt verspricht das Münchner Institut für angewandte Kinesio-
logie bei Anwendung dieser Methode den Abbau von „Lernblockaden“ und „legas-
thenischen Störungen“ (vgl. Goldner 1997, 229, ref. in Zangerle 2001, 197).

Versprechungen dieser Art sind leider kein Einzelfall. Es ist bedauerlich, dass solch
komplexe Themen wie Lernstörungen bzw. Legasthenie auf so „banale“ Weise zu
behandeln versucht werden, aber noch bedauerlicher ist, dass es genügend Menschen
gibt, die sich von solchen Aussagen täuschen lassen.

Konkret zu kritisieren ist hier nicht die Methode an sich, sondern die Inanspruch-
nahme von kinesiologicalen Übungen als *alleinige isolierte Maßnahme bei einer
Lernstörung bzw. einer Legasthenie* bzw. Kinesiologen, die ohne umfassendes pädä-
gogisches bzw. psychologisches Wissen und ohne entsprechende Testverfahren
Ratschläge erteilen.

Auch für den als „diagnostisches Verfahren“ verwendete „Muskeltest“ gibt es laut
Breitenbach und Keßler (1997, ref. in Zangerle 2001, 198) nur mangelhafte empiri-
sche Beweise. Trotzdem haben diese Erklärungsmuster und Bewegungsübungen der
Kinesiologie in die Lehreraus- und –fortbildung Eingang gefunden und erfreuen sich
großer Beliebtheit (vgl. Zangerle 2001, 198).

2.6.4 NLP-Rechtschreibtherapie nach Robert Dilts

Als *Neurolinguistisches Programmieren (NLP)*, häufig auch Neurolinguistische
Programmierung) wird eine vor allem von den Psychologen und Linguisten **Richard
Bandler und John Grinder** zusammengestellte offene Methodensammlung zur Be-
schreibung der „Strukturen subjektiver Erfahrung“ bezeichnet. Der Begriff ist abge-

leitet von „Neuro“ (die Nerven(engramme)), „Linguistik“ (Sprache) und „Programmieren“ (zielgerichtete Anordnung von Informationsabläufen).³⁴

NLP ist dabei kein in sich geschlossenes Lehrsystem, sondern den sog. „NLP-Formaten“ ist gemeinsam, dass sie sich an der Stärkung von *inneren Ressourcen* orientieren. Diese sog. „Ressourcenstärkung“ dient dabei zur Überwindung von Problemen, Schwellenängsten, Blockaden oder Störungen, wobei großer Wert auf eine humanistische Haltung des Beraters in der Arbeit mit Klienten gelegt wird. Die eigentliche Arbeit in der NLP läuft entlang klar vorgegebener Handlungs- und Gesprächsformeln ab (vgl. Wikipedia, Neurolinguistisches Programmieren).

Das Neurolinguistische Programmieren (NLP) betont dabei eine ganzheitlich-systemische Sichtweise der LRS, wie sie beispielsweise auch von Richtungen der Humanistischen Psychologie, wie etwa von **Betz** und **Breuninger**, vertreten wird.

Aufbauend auf den Techniken des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) wurde von **Robert Dilts** das neuropsychologische Konzept einer „NLP-Rechtschreibtherapie“ entwickelt. Er lehnt sich dabei an die „Gehirnhälftentheorie“ von **Dennison** an.

Die NLP-Rechtschreibstrategie nach Robert Dilts ist eine **visuell-kinästhetische Methode**, wobei unter dem Begriff „visuell“ vor allem die Speicherung und das Abrufen von inneren Wortbildern verstanden werden.

Damit setzt sich die NLP-Rechtschreibstrategie ab von LRS-Forschungen, die auf die phonologischen Aspekte des Schriftspracherwerbs fixiert sind. Eine NLP-orientierte

³⁴ Vgl. Wikipedia (http://de.wikipedia.org/wiki/Neurolinguistische_Programmierung, [Stand: 2006-06-28])

Rechtschreibtherapie sieht außerdem in der *gefühlsmäßigen Komponente* einen bisher von der LRS-Forschung vernachlässigten wichtigen Aspekt für die Überwindung der LRS (vgl. Schick 1995, 14).

Die visuelle Rechtschreibtherapie von Robert Dilts läuft wie folgt ab (vgl. Schlick 1995, 55):

1. Zuerst soll die korrekte Schreibweise des Lernwortes so vor sich platziert werden, dass man das Wort gut sehen kann.
2. Danach sollen die Augen geschlossen und an etwas Vertrautes gedacht werden. Wenn das Gefühl „deutlich ist“, sollen die Augen geöffnet und die korrekte Schreibweise des Lernwortes betrachtet werden.
3. In einem dritten Schritt sollen die Augen nach oben links bewegt werden, um so die korrekte Buchstabenfolge vor dem inneren Auge zu sehen.
4. Indem man zu seinem inneren Bild hochsieht, sollen die Buchstaben niedergeschrieben werden. Danach soll das Geschriebene mit der korrekten Schreibweise verglichen werden. Falls Fehler gemacht wurden, soll zu Schritt 1 zurückgekehrt werden.
5. Danach soll nochmals zum inneren Bild hochgeschaut und dann das Wort rückwärts buchstabiert werden. Anschließend soll die Schreibweise kontrolliert und bei Fehlern der Weg ab Schritt 3 wiederholt werden.

Ergänzt wird diese Abfolge durch sog. nützliche Hinweise (z.B. Malen Sie das Wort in ihrer Lieblingsfarbe! Zerlegen Sie das Wort in Gruppen mit drei Buchstaben! Setzen Sie das Wort auf einen vertrauten Hintergrund! Zeichnen Sie die Buchstaben mit dem Finger in die Luft!).

Interessant und motivierend bei diesem Trainingsansatz ist der Trainingsstart, wobei das Trainingskind an etwas Positives und Vertrautes denken und dieses gute Gefühl mitnehmen soll in das nachfolgende Rechtschreibtraining. Ein weiterer Vorteil dieses Trainingsansatzes ist die einfache Durchführung.

Insgesamt versucht dieses Modell eine Verbindung zwischen dem visuellen und dem kinästhetischen System herzustellen (Ich fühle, dass das Wort richtig aussieht!³⁵). Wenn auch einige Elemente für ein ganzheitliches systemisches Therapiekonzept fehlen, kann es daher durchaus als systemisch bezeichnet werden, da es systemische Überlegungen zumindest mitberücksichtigt.

Eine Kritik an diesem Modell findet sich bei **Zangerle** (2001, 198-199) insofern, als die Anleitungen mehr verwirren als nützen und die Rechtschreibschwierigkeiten allein dem Kind zugebracht werden.

Trotz der Kritik lohnt sich eine Beschäftigung mit dieser Rechtschreibtherapie und ihre Anwendung im Rahmen eines Gesamttherapiekonzeptes.

2.6.5 Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal

In seinem Buch „Legasthenie als Talentsignal“ will **Ronald D. Davis** den Eltern weismachen, dass das Lernproblem des Kindes auf ein besonderes Talent hinweise: „Das Talent der Legasthenie ist die Gabe der Meisterschaft“ (Davis 1995, 126, ref. in Zangerle 2001, 199).

Um dies zu untermauern, zählt Davis zahlreiche berühmte Legastheniker (z.B. Kennedy, Einstein, Darwin, da Vinci, Walt Disney, Jackie Stewart etc.) auf, die - laut

³⁵ Gemeint ist das Aussehen der Wörter!

Davis – sich selbst zur Gruppe der „Legastheniker“ zählen, ein enormes geistiges Potenzial besitzen und trotz ihrer Schwäche berühmte Persönlichkeiten wurden. Bei den Eltern wird dadurch mitunter die Hoffnung geweckt, dass ihr Kind ein *verkanntes Genie* sei.

Inhaltlich sieht Davis das zentrale Problem von Menschen mit Lese- und Rechtschreibproblemen in deren *Desorientierung*. Diese könne aber bei bewusstem Einsatz eines von ihm postulierten Orientierungspunktes hinter dem Kopf überwunden werden.

Das Testverfahren besteht darin zu überprüfen, ob der Proband ein imaginäres Stück Kuchen auf seiner Handfläche mit seinem geistigen Auge, das in einer seiner Fingerspitzen platziert ist, betrachten kann.

In der Therapie muss der Klient dann lernen, mit einer Gruppe von Nervenzellen mitten im Gehirn, die die Desorientierung verursacht haben, umzugehen. Dies, indem der Klient lernt, „den Schalter zum Abschalten dieser Zellen“ zu bedienen (vgl. Zangerle 2001, 200).

Obige Aussagen führten in der Folge zu Stellungnahmen bei manchen Legasthenieverbänden. Beispielsweise formulierte der „Österreichische Bundesverband Legasthenie“ (ÖBVL) eine Stellungnahme, in der darauf verwiesen wird, dass die von Davis dargestellte Methode in der gesamten entwicklungspsychologischen Literatur nicht einmal als Spekulation zu finden sei (vgl. Kalmar/Schulz i. A. des ÖBVL, ref. in Zangerle 2001, 200).

Auch der „Landesverband Legasthenie Bayern“ distanzierte sich in seiner Stellungnahme im Jahre 1999 (vgl. Zangerle 2001, 200-201) von der Davis-Methode und formulierte wie folgt:

„Der Landesverband Legasthenie Bayern möchte Sie *auf eine neue Gefährdung für lerngestörte Kinder* aufmerksam machen und Sie bitten, Lehrer- und Elternschaft frühzeitig zu sensibilisieren und entsprechend zu informieren. Seit einiger Zeit wird eine neue, von einem amerikanischen Einzelgänger stammende ‚Lehre‘ verbreitet, und zwar mit einem enormen Medien- und Vermarktungsaufwand. ‚In 30 Stunden zum Erfolg!‘ wird propagiert und ‚Wie man in einer Woche die Legasthenie überwindet!‘ Der Urheber, Ronald Davis, scheint durch nichts weiter qualifiziert, als dass er sich als ehemaligen Legastheniker bezeichnet.“

Zu kritisieren ist weiterhin, dass seine Lehre, deren Kernstück die „Desorientierung“ ist, von Davis als „neue“ Errungenschaft präsentiert wird, obwohl sich der Schweizer Professor für Sonderpädagogik, **Dr. Hans Grissemann**, bereits vor über dreißig Jahren experimentell mit dem Aspekt der Überforderung der Legastheniker bei der Sprachcodierung befasste. Dabei sah er die von ihm so benannte und definierte „Deutungsschwäche“ aber nur als *e i n e n* Aspekt der Legasthenie an und nicht als den einzigen (vgl. Zangerle 2001, 200-201).

Daneben bieten auch die Trainings- und Ausbildungspreise, die auf einem sehr hohen Niveau liegenm Anlass zur Kritik, aber auch die Tatsache, dass Davis jeglichen wissenschaftlich anerkannten Wirksamkeitsnachweis schuldig bleibt und auch diesbezügliche Evaluationsstudien nicht bekannt sind (vgl. Zangerle 2001, 201).

Bei diesem Ansatz ist im Sinne der Kinder zu bedauern, dass wertvolle Zeit verloren geht, ohne dass sich viel verändert, und dass die Kinder immer entmutigter werden

und sich die Therapiedauer immer mehr hinauszieht. Diese Methode ist nicht einmal im Ansatz als systemisch zu bezeichnen und lässt wichtige Elemente (einer Rechtschreibtherapie) vermissen.

2.6.6 Das Warnke-Verfahren

Beim Warnke-Verfahren handelt es sich um ein sehr junges Trainingsverfahren, das sich die Verbesserung *zentraler Wahrnehmungs- und Automatisierungsstörungen* zum Ziel gesetzt hat. Es wurde vom Österreicher *Fred Warnke* entwickelt.

Warnke sieht in zentralen Wahrnehmungs- und Automatisierungsstörungen die Ursache von Laut- und Schriftsprachproblemen. Warnke spricht außerdem von einem ganzheitlichen Angehen „basaler Schwierigkeiten“ durch „flankierende“ Maßnahmen und einen individuellen Trainingsplan. Als Kernbereich spricht er von einem spielerischen und wenig belastenden „*Ordnungsschwellentraining*“ (zeitliche Verarbeitungsgeschwindigkeit des Gehirns), einem „*Synchronisationstraining*“ (rasche Umsetzung von Reizen in Bewegung, Motorik) sowie einem „*Lateraltraining*“ (= Verbesserung der Hemisphären-Koordination; vgl. Warnke 2006, „Warnke-Verfahren“).

Obwohl Warnke eingesteht, dass seine Thesen keineswegs wissenschaftlich abgesichert sind, verkauft er ein elektronisches Gerät namens „*Brain Boy*“, das angeblich optische und akustische Reize verknüpfen helfen soll. Damit soll das Kind lernen, seine „zentrale Fehlhörigkeit“ zu behandeln. Laut Warnke bestehe nämlich ein Zusammenhang zwischen zentraler Hörverarbeitung und LRS. Er behauptet, dass die Verarbeitung akustischer Eindrücke, und zwar die „innere Taktfrequenz zur Decodierung der Sprache“, gestört sei (vgl. Warnke 1995, 7, ref. in Zangerle 2001, 201).

Zum Trainingsset gehört eine CD für die Hörtherapie und ein „Hemisphärentraining“. Das Kind solle dabei lernen, die Hirnareale für das Sprechen und Lesen miteinander zu verbinden.

Seine Geräte (z.B. den Brainboy) vermarktet er recht teuer und preist sie in diversen Medien an, wobei er hohe Erwartungen bei den betroffenen Eltern weckt.

Wenn dieses Trainingsverfahren überhaupt überzeugen kann, dann lediglich durch seine Art der Lautdifferenzierung (b oder p, d oder t). Daneben lässt es Übungen auf der inhaltlichen Ebene, beispielsweise im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik, vermissen, aber auch jegliche Art der Kommunikation und Interaktion mit einem Therapeuten. Insgesamt können wahrscheinlich nur Teilerfolge im Bereich der Lautdifferenzierung erzielt werden. Den Anspruch auf ein ganzheitliches Therapieverfahren erfüllt es bei weitem nicht.

2.6.7 Resümee: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Den oben angeführten Behandlungsbeispielen könnten noch viele andere hinzugefügt werden, denn der alternative Behandlungsmarkt nimmt stetig zu. Immer neue und völlige andere Denkrichtungen erscheinen auf dem Markt und überfordern nicht nur viele Eltern, sondern sicherlich auch viele Therapeuten.

Der Nährboden für den alternativen Behandlungsmarkt scheint günstig zu sein. Oft wird mit rascher Beseitigung der Lernprobleme bzw. der Symptome medial geworben. Daneben versprechen alternative Behandlungsmethoden vielfach auch eine schnelle Reparierbarkeit menschlicher Probleme sowie überhaupt einfache Behandlungsmethoden und schnelle Lösungen.

Durch diese Versprechungen werden bei den Eltern große Erwartungen geweckt, die sich leider in der Praxis nicht erfüllen. Was auf der Strecke bleibt, ist das Kind. Hilft das eine Angebot nicht, geht man zum nächsten. Es vergeht viel Zeit, die in ein angemessenes, individuelles, ganzheitliches Legasthenietraining des Kindes investiert werden könnte.

Im Großen und Ganzen sind diese alternativen Ansätze nicht wissenschaftlich fundiert und meist auch nicht evaluiert. Einige Ansätze wurden von Betroffenen selbst für Betroffene entwickelt. Manchmal hat man den Eindruck, dass der Verkauf des alternativen Programms für den Entwickler wichtiger ist als die hilfreichen Tipps und Übungen, die sie enthalten.

Zusammenfassend lassen sich diese Ansätze bei weitem nicht als ganzheitlich bezeichnen und können – wenn überhaupt - lediglich in Kombination mit anderen Lernprogrammen erfolgswirksam werden.

2.7 Resümee der Förderangebote: Inhalts- versus Beziehungsaspekt

Die dargestellten Förderangebote zeigen uns recht deutlich, wie unterschiedlich in der heutigen Theorie und Praxis versucht wird, allfällige Rechtschreibschwierigkeiten zu behandeln.

Die Unterschiede beginnen schon bei der **Bezeichnung**. Zu finden sind Begriffe wie *Therapieprogramme, Trainingsprogramme, Trainingsansätze, Förderprogramme, Förderangebote, Behandlungsangebote* – um nur einige zu nennen.

Noch differenzierter als die Bezeichnung sind die **Inhalte**. Der Denkansatz des jeweiligen Autors (auch hinsichtlich der Verursachung einer sog. Legasthenie) sowie

die wissenschaftliche Richtung, zu der der Autor gehört, (Pädagoge, Psychologe, Mediziner, NLPler, Kinesiologe, Motopädagoge etc.) sowie die Tatsache, ob ein umfassendes *Gutachten* erstellt worden ist oder nicht, sind entscheidend dafür, welche Elemente ein Förderprogramm enthält und was mit dem Schulkind trainiert wird.

Grundsätzlich ist es jedem Legasthietrainer überlassen, welche Trainingsangebote er in sein Training aufnimmt. Tatsache ist jedoch auch, dass sich nicht selten ein ökonomisches Interesse hinter der vermeintlichen Sorge um das Kind verbirgt.

Der Großteil der (dargestellten) „Legasthieförderprogramme“ (mit Ausnahme jene des „alternativen Psychomarktes“) beschäftigt sich mit der Rechtschreibung und dem Lesen an sich oder mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass sich auch die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahre stark mit diesen Bereichen beschäftigt hat.

Neueste Studien ergaben auch, dass eine Ergänzung phonologischer durch schriftbezogene Elemente effektiver ist als ein isoliertes phonologisches Training (vgl. Roth 1998, Ehri, et al. 2001, ref. in Brügelmann 2005) und phonologische Schwächen oft zusammen mit anderen Problemen (in der Sprachentwicklung) auftreten.

Der Umgang mit diesen sog. „anderen Problemen“ findet in den oben dargestellten Förderprogrammen (mit Ausnahme der linguistisch orientierten Ansätze) weniger Berücksichtigung, obwohl aufgrund neuester Untersuchungen belegt wurde, dass Rechtschreibprobleme mit verschiedensten anderen Problemen (z.B. mit Sprachproblemen) einhergehen bzw. von diesen mit verursacht werden.

Einige Förderprogramme machen schon durch ihre Bezeichnung „Therapieansatz“ (z.B.) deutlich, dass der Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten von ande-

ren Elementen (wie Rechtschreibtraining und Training der phonologischen Fertigkeiten) begleitet ist und Elemente wie Lerntheorie, Motivation, Konzentration und therapeutische Maßnahmen als Förderelemente wichtig sind. Diese Elemente fehlen bei einigen Förderprogrammen zum Teil.

Kritisch zu betrachten sind „die Angebote des alternativen Psychomarktes“ auf dem Gebiet der Legasthenie, die nur oberflächlich auf das Thema Legasthenie eingehen, wenig Erfolg versprechen und meist kostenintensiv sind.

Ebenfalls kritisch zu bewerten sind Trainingsprogramme, die bei Grund- und Hauptschulkindern den alleinigen Fokus auf das Training der phonologischen Fertigkeiten legen, da die Wirksamkeit bzw. die Notwendigkeit eines solchen Trainings ab dem 2. Schuljahr fragwürdig ist.

Der Beziehungsaspekt und die Bedeutung der Umwelt für die Entstehung von Lernschwierigkeiten und der Umgang mit diesen Elementen kommen in der praktischen Umsetzung vieler Förderprogramme derzeit noch zu kurz.

Schulische Schwächen sowie Rechtschreibprobleme können nicht auf endogene Faktoren allein zurückgeführt werden, sondern ein umfassendes Förderprogramm muss auch die exogenen Faktoren mit einbeziehen (soziales Milieu, Beziehungen etc.).

Zu nennen wären hier beispielsweise die Bedeutung der Beziehung zwischen dem legasthenen Schulkind und dem Trainer/Therapeut und die Bedeutung der Beziehung zwischen dem legasthenen Schulkind und dem Lehrer (um nur zwei Beziehungen zu nennen). Die Einbindung aller beteiligten Personen (Eltern, Schule, Lehrer etc.) stellt in der Praxis mitunter eine Herausforderung dar, auf die ein erfolgreiches Förderpro-

programm eingehen sollte. Dieser Anforderung werden auch nicht alle Förderprogramme gerecht.

Zusammenfassend können wir bereits jetzt davon ausgehen, dass – wie auch bei den Verursachungsfaktoren - verschiedenste Elemente für ein erfolgreiches Förderprogramm Voraussetzung und vermutlich verschiedenste endogene *und* exogene Faktoren für das Gelingen einer Förderung ausschlaggebend sind.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Förderung generell früh einsetzen, individuell fokussiert sein und lange anhalten sollte.

Da vor Beginn der Studie aus der Praxis heraus angenommen wurde, dass die soziale Umwelt, die Systemtheorie und die Beziehungen für das Lernen und die Entstehung von Lernproblemen eine große Bedeutung haben, wird im nachstehenden Kapitel versucht, dies wissenschaftlich zu belegen und herauszuarbeiten, bevor dann im nachfolgenden Abschnitt versucht wird, dies durch eine empirische Erhebung nachzuweisen.

ABSCHNITT D: SYSTEMISCHE ERKLÄRUNGS- MODELLE FÜR MENSCHLICHE LERNPROZESSE ODER DIE BEDEUTUNG DES SYSTEMBEGRIFFS FÜR DIE PÄDAGOGIK

1. Die geschichtliche Entwicklung des Systembegriffs

Der Begriff des Systems ist schon sehr alt. Schon in der Antike kannte man das Wort *systema*, abgeleitet aus dem zusammengesetzten Begriff *synhistamein* (*syn*: zusammen; *histamein*: stehen), und er wurde dort auf ein (natürliches oder künstliches) Objekt angewendet, das aus mehreren Bestandteilen besteht. So benutzten beispielsweise *Demokrit, Platon und Aristoteles* bereits den Systembegriff und verstanden darunter im Wesentlichen ein Gebilde, das „irgendein“ Ganzes ausmacht und dessen einzelne Teile in ihrer Verknüpfung „irgendeine“ Ordnung aufweisen (vgl. Ritschl 1996, ref. in Scheunpflug/Treml 2001, 340³⁶).

Dieser alte und heute noch in manchen Definitionen fortlebende Systembegriff wurde zunächst mit Hilfe der Kategorien „Ganzes/Teil“ zu bestimmen versucht, ohne jeden Bezug auf eine Umwelt. Später entstanden *Gleichgewichtstheorien*, die die Umwelt immerhin schon als Quelle für Störungen ansahen, mit denen das System zu rechnen hatte.³⁷

„Verstand man ursprünglich unter `System` ein (aus Einzelementen zusammengesetztes) *Objekt*, verlagerte sich in der Moderne der Systembegriff immer mehr in das (erkennende, beobachtende) *Subjekt* und gerinnt hier letztlich zu einer subjektiven

³⁶ Vergleiche auch http://www.brock.uni-wuppertal.de/cgi-bin/echo.pl?vorlage=v_white_32&stw=Systembegriff, 1

³⁷ Vgl. http://www.brock.uni-wuppertal.de/cgi-bin/echo.pl?vorlage=v_white_32&stw=Systembegriff, 1

Konstruktion – allerdings gelegentlich (wie etwa im deutschen Idealismus) durchaus mit objektivem Anspruch“ (Scheunflug/Treml 2001, 340).

Diese (systemische) Denkweise setzte einen neuen Akzent, der für den modernen Systembegriff zunehmend an Bedeutung gewinnen sollte: die Verlagerung der Bedeutung vom Objektiven zum Subjektiven.

Ausgangspunkt der heutigen Systemtheorie ist der Grundsatz, dass ein Element nicht durch sich selbst definiert und verstanden werden kann, sondern erst aus seinen Relationen zu anderen Elementen, also aus seinem „Kontext“ (vgl. Huschke-Rhein 1989, 36).

„Ein System (offenes/geschlossenes) ist durch den Zusammenhang aller eingegangenen Teile, Elemente, Komponenten, Variablen etc. gekennzeichnet, die in wechselseitigem Beeinflussungszusammenhang stehen“ (Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 2263).

Die moderne Systemtheorie versteht die Beziehung zwischen Umwelt und System als etwas Selbstverständliches.³⁸ Sie fand Eingang in viele wissenschaftlichen Disziplinen und versteht sich als ein interdisziplinäres Erkenntnistmodell, in dem Systeme zur Beschreibung und Erklärung unterschiedlich komplexer Phänomene herangezogen werden, wobei die Analyse von Strukturen und Funktionen häufig Vorhersagen über das Systemverhalten erlauben sollen³⁹.

Gerade diese Denkweise der modernen Systemtheorie ist es, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen soll und daher wird in diesem Abschnitt ausführlicher auf die

³⁸ Vgl. http://www.brock.uni-wuppertal.de/cgi-bin/echo.pl?vorlage=v_white_32&stw=Systembegriff,1

³⁹ Vgl. Wikipedia: Systemtheorie

Systemtheorie und in der Folge auf die Bedeutung derselben für die Systemische Pädagogik und das Lernen eingegangen.

2. Die Quellen der heutigen Systemtheorie

Scheunpflug/Treml (2001, 340) nennen nachstehende Quellen, aus denen sich die heutige Systemtheorie bildete:

- *die Allgemeine Systemlehre (Bertalanffy 1949)*
- *die Kybernetik (Wiener 1952)*
- *die Systemtechnik (Ropohl 1979, 1999)*
- *und die Soziologische Systemtheorie (Parsons 1963).*

Sie beschreiben diese wie folgt:

2.1 Die Allgemeine Systemlehre

Die *Allgemeine Systemlehre* geht auf *Ludwig von Bertalanffy*, einen österreichischen Biologen, zurück, der die alte (aristotelische) Weisheit, wonach das Ganze mehr als seine Teile ist, in eine theoretisch anspruchsvolle Form überführte, die er „organismisch-systemtheoretisch“ nannte und als eine allgemeine wissenschaftliche Denkmethode propagierte. Obwohl er - noch relativ traditionell - „System“ definierte als ein „Komplex von in Wechselwirkung stehenden Elementen“, war er sich der Relevanz seiner „Allgemeinen Systemtheorie“ durchaus schon bewusst. Diese Systemlehre wurde unter anderem weiterentwickelt in den Werken von *Gregory Bateson* (1981), *Humberto Maturana* und *Francisco Varela* (1984).

2.2 Die Kybernetik

Im Rahmen von Forschungen zu einer formalen Theorie der Informationsübertragung entwickelten **Norbert Wiener** und andere die sog. „**Kybernetik**“, verstanden als „Steuerungs-, Regelungs- und Nachrichtentheorie sowohl bei Maschinen als auch bei Lebewesen“. Während Bertalanffy ein „biologisches Weltbild“ vertrat und sich insbesondere mit den Systemen „Tier“, „Pflanze“ und „Mensch“ (und ihren Schnittstellen) beschäftigte, interessierte sich Wiener für die zur Aufrechterhaltung von Ordnung notwendigen allgemeinen Informationsprozesse von „Menschen“ und „Maschinen“ (vgl. Scheunpflug/Treml 2001, 340).

„Dabei wurde folgenreich ‘Lernen’ als eine Form von ‘Rückkoppelung’ als ein allgemeines Prinzip des Systemerhalts in komplexen Umwelten definiert“ (Scheunpflug/Treml 2001, 340).

2.3 Die Systemtechnik

Im Rahmen komplexer Rüstungsforschung während des Zweiten Weltkrieges, aber auch bei späteren großtechnologischen Entwicklungen (z.B. Atomreaktoren), bewährte sich eine strategische Form der **Systemtechnik**. Die Systemtechnik kann auch als „angewandte Form der (mathematischen) Kybernetik bei technischen Anlagen“ bezeichnet werden (vgl. Scheunpflug/Treml 2001, 341). Auch heute wird an dieser Forschungsrichtung in den Ingenieurwissenschaften noch intensiv gearbeitet und geforscht.

2.4 Die Soziologische Systemtheorie

Als vierte Quelle der Systemtheorie nennen Scheunpflug/Treml (2001) die **Soziologische Systemtheorie**. Ein wichtiger Vertreter der Soziologischen Systemtheorie ist der

amerikanische Soziologe **Talcott Parsons**. Seine Systemtheorie bezog sich, ausgehend von einer Handlungstheorie, auf soziale Systeme, also Sinnsysteme, die durch Kommunikation gebildet werden und an denen Menschen (partiell) teilhaben. Seine Theorie bildete schließlich die Grundlage für die Allgemeine Systemtheorie von Niklas Luhmann.

2.5 Die „heutige“ Systemtheorie

Versucht man diese vier Wurzeln systemtheoretischen Denkens in einem Schema zu ordnen, sieht das wie folgt aus:

| Systemart | Beispiele | Name | Hauptvertreter |
|---------------------------|-------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Natürliche Systeme | Organismen | Allgemeine Systemlehre | Bertalanffy |
| Künstliche Systeme | Maschinen | Systemtechnik | Ropohl |
| Formale Systeme | Kalküle | Kybernetik | Wiener |
| Soziale Systeme | Menschen | Systemtheorie | Parsons |

Abbildung 5: Die vier Wurzeln systemtheoretischen Denkens (Scheunflug/Treml 2001, 341)

Diese verschiedenen Wurzeln der Systemtheorie entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten zu dem, was wir abkürzend „Systemtheorie“ nennen. Das Gemeinsame, das sich aus diesen Ansätzen entwickelt hat, wird im nachfolgenden Kapitel kurz beschrieben:

3. Die Bedeutung des Begriffs „systemisch“

Mit der Bedeutung des Begriffs „systemisch“ beschäftigten sich viele Wissenschaftler, unter anderem **Huschke-Rhein** (vgl. 1990, 8), der den Begriff wie folgt zu definieren versuchte⁴⁰:

- „Systemisch“ bezeichnet eine dynamische und aktive Form des Denkens und Handelns.
- „Systemisch“ bedeutet „vernetzt“ und bezieht sich damit auf die *Realität* der Beziehungen in oder zwischen Systemen, nicht bloß auf die *Theorie* der Systeme.
- „Systemisch“ bezieht sich auf mehrere Systeme, nicht nur auf *ein* System.
- „Systemisch“ kann sich auf mehrere Systemtheorien beziehen, nicht nur auf die Luhmannsche.
- „Systemisch“ ist der weitere Begriff, „systemtheoretisch“ der engere Begriff. Der erste Begriff umfasst den zweiten, nicht aber umgekehrt.

Auf die Bedeutung des Begriffs „systemisch“ für die vorliegende Arbeit wird im Kapitel 6. dieses Abschnitts noch näher eingegangen.

4. Die systemische Pädagogik

4.1 Die Bedeutung des Begriffs „systemisch“ in der Pädagogik

Die systemische Pädagogik wird von **Huschke-Rhein** definiert als „Erziehung und Bildung zum vernetzten Denken und Handeln“. Sie ist zugleich theorie- und praxisrelevant. Es gibt kein einheitliches Modell für die Praxis, da es unterschiedliche An-

⁴⁰ Aufgrund der Komplexität dieses Themas wurde nur *eine* Begriffsbestimmung des Begriffs

sätze systemischen Denkens gibt, und gerade diese Vielfältigkeit ist es, die die Systemtheorien gegenwärtig für die Erziehungswissenschaften so attraktiv gemacht hat (vgl. Huschke-Rhein 1990, 7).

Wenn wir pädagogische Grundsysteme (wie z.B. Schule, Kind, Spiel, Familie, Strafe, Lob, Arbeit, Bildung, Freizeit etc.) beobachten, dann wird bald klar, dass für eine zeitgemäße pädagogische Theorie die Beachtung der Einzelsysteme (oder Primärsysteme) alleine nicht ausreicht. Pädagogisch wichtig wäre eine *vernetzte Betrachtung der Systeme* (wie z.B. Schule, Familie, Freizeit). Jedes pädagogische Thema - jedes pädagogische Phänomen - ist daher als ein System mit Kontextbeziehungen zu verstehen (vgl. Huschke-Rhein 1990, 8-10).

„Denn ihren Zusammenhang im Kontext des gesamten Erziehungsfeldes zu reflektieren, bezeichnet ja gerade eine der Hauptaufgaben systemischen Denkens in der Pädagogik“ (Huschke-Rhein 1990, 10).

Eine systemische Pädagogik hat gegenwärtig aber auch eine entwicklungspädagogische Integrationsarbeit zu leisten, wobei eine inhaltliche und eine psychische Leistung gemeint sind. Sie hat dieselbe Struktur, wie sie beim Aufbau der sozialen Beziehungen des Kleinkindes gegeben ist (vgl. Huschke-Rhein 1990, 12f):

Ihre Aufgabe ist es beispielsweise, die Balance von Kindern durch eine Stimulation durch zu viele Personen und durch eine Stimulation durch zu wenige Personen (= Hospitalismus) auszugleichen.

Diese Aufgabe der Entwicklungspädagogik ist heute aber – angesichts der lebenslangen Lern- und Wissensprozesse - nicht mit dem Kindesalter abgeschlossen.

“systemisch” ausgewählt.

Eine weitere Aufgabe der systemischen Pädagogik wird es zukünftig sein, dass sie Zusammenhänge und Verbindungen zwischen getrennten oder getrennt wahrgenommenen Systemen auffindet. Dazu ist systemisches Denken erforderlich. Doch auch beim systemischen Denken gibt es unterschiedliche Ansätze. Nachfolgend möchte ich im Überblick einige Denkansätze, die für meine Arbeit relevant sind, näher beschreiben.

4.2 Unterschiedliche Ansätze systemischen Denkens

Die Ansätze systemischen Denkens variieren zum Teil sehr. Huschke-Rhein (1990, 7) unterscheidet sechs Ansätze systemischen Denkens:

Die für die Sozial- und Kulturwissenschaften wichtigste Ausprägung erhält die Systemtheorie als ***Allgemeine Systemtheorie*** durch die Arbeiten von ***Niklas Luhmann***, der die Systemtheorie für viele aktuelle Fragen gesellschaftswissenschaftlicher Reflexion „anschlussfähig“ machte (z.B. für wirtschaftswissenschaftliche Fragen, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Unternehmensberatung, Medienpolitik, religionswissenschaftliche Fragenstellungen und vieles mehr).

Diese Theorie baut überwiegend auf der Theorie sozialer Systeme von Talcott Parsons auf; geht aber weit über sie hinaus (vgl. Scheunflug/Treml 2001, 341). Sie ist – laut Huschke-Rhein (1990, 8) – die am gründlichsten elaborierte Theorie.

Huschke-Rhein (1990, 7) nennt als weitere fünf Ansätze:

- ***den sozioökologischen Ansatz Bronfenbrenners,***
- ***den Ansatz der Systemischen Therapie*** (einschließlich des Konstruktivismus),

- **das Theorem der Selbstorganisation** (bzw. der Autopoiesis) **Maturanas und des Konstruktivismus**,
- **die pädagogische Systemökologie** (die Pädagogik auf der normativen Basis der lebenden Systeme) und
- **die „Allgemeine dynamische Systemtheorie“**, die mit dem Anspruch größerer Allgemeingültigkeit auftritt und physikalische, biologische, ökologische sowie spirituelle Ansätze verbindet (Capra, Jantsch, et al.).

Von den sechs systemischen Ansätzen, die Huschke-Rhein nennt, rechnet er allerdings nur einen systemischen Entwurf – nämlich **den sozioökologischen Ansatz Bronfenbrenners** – der „Systemischen Pädagogik“ zu, da er sowohl theoretische Kriterien zur Begründung systempädagogischen Denkens als auch praktisch-methodische Hinweise enthält (vgl. Huschke-Rhein 1989, 21).

4.3 Der sozioökologische Ansatz Bronfenbrenners

Bronfenbrenner nennt vier Systeme, die nicht als Einzelsysteme, sondern erst in ihrem Zusammenspiel bedeutsam werden (Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 22, vgl. Petzold 1999, 3):

- das **Mikrosystem**
- das **Mesosystem**
- das **Exosystem** und
- das **Makrosystem**.

4.3.1 Das Mikrosystem

Der Begriff Mikrosystem enthält das griechische Wort „mikro“ und bedeutet „klein“.

Unter einem Mikrosystem versteht man die Systembeziehungen in einem primär bedeutsamen Lebensbereich, soweit sie personenbezogen sind. Die heutige Kleinfamilie gilt als ein solches typisches Mikrosystem (vgl. Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 23, vgl. Petzold 1999).

Eine weitere Definition Bronfenbrenners lautet:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 25).

Bronfenbrenner setzt dabei nicht bei der Person als kleinster Einheit an, sondern bei der „Dyade“, also beim „Zweipersonen-System“. Er spricht von einem „entwicklungsfördernden Einfluss“ Dritter, d.h. von zusätzlichen Personen oder Systemen, die zu einem Zweiersystem hinzukommen können. Bei einer Beziehung zwischen drei Personen spricht er von einer „Triade“. Kommen noch mehr Personen hinzu, von einer „Tetrade“.

Die *Ökopsychologie* berücksichtigt neben den personellen Beziehungen auch physische oder materielle Bedingungen, z.B. die Wohnverhältnisse.

4.3.2 Das Mesosystem

Der Begriff Mesosystem enthält das griechische Wort „meso“ und bedeutet „zwischen“ oder „inmitten“.

Ein Mesosystem stellt die nächsthöhere Ebene dar und umfasst bei Bronfenbrenner „die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen“, „an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“, und ist somit ein System von

Mikrosystemen (vgl. Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 26, vgl. Petzold 1999, 3).

Im Hinblick auf die Familie umfasst das Mesosystem z.B. Beziehungen zwischen der eigenen Kernfamilie und der Familie der Eltern, zwischen der Kernfamilie und dem System der Tagesbetreuung des Kindes oder zwischen der Kernfamilie und der Schule des Kindes (vgl. Petzold 1999, 3).

4.3.3 Das Exosystem

Der Begriff Exosystem enthält das griechische Wort „exo“ und bedeutet „außen“.

„Unter einem Exosystem verstehen wir einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 29).

Beispiele dafür sind die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie, für die Hausfrau die berufliche Welt ihres Mannes oder für das Vorschulkind die von den älteren Geschwistern besuchte Schule (vgl. Petzold 1999, 3-4).

4.3.4 Das Makrosystem

Der Begriff Makrosystem enthält das griechische Wort „makro“ und bedeutet „groß“.

Das Makrosystem ist das höchste System, das Gesellschaftssystem als ganzes, das die vorgenannten Systeme als Teilsysteme enthält. Dieses System bezieht die zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien der ganzen Kultur sowie ihrer Subkulturen mit ein (vgl. Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 30).

Bezogen auf die Familie zählen zum Makrosystem die Rahmenbedingungen für die Erziehung von Kindern, die Möglichkeiten zur familienergänzenden Betreuungsform oder die allgemeinen Festlegungen für berufliche Arbeit (Ganztagesarbeit als Norm, Achstundentag etc.). Darüber hinaus gehören auch allgemein gesellschaftlich geteilte Rollenerwartungsmuster (Väter als „Brötchenverdiener“, Mütter als „Hausfrauen“) zum Makrosystem (vgl. Petzold 1999, 4).

4.3.5 Resümee und Schlussfolgerungen aus dem Ansatz Bronfenbrenners

Dieser Ansatz wurde ausgewählt, da es sich um einen Ansatz handelt, der für die vorliegende Arbeit von immenser Bedeutung ist.

Die Annahme Bronfenbrenners, dass der Einfluss Dritter entwicklungsfördernd sein kann, ist eine wesentliche Aussage für die Behandlung von Lernproblemen, denn sie lässt vermuten, dass der Einfluss Dritter auch entwicklungshemmend sein kann, was wiederum eine wesentliche Aussage für die Erklärung (und einer daraus folgenden Behandlung) von Lernproblemen – z.B. der Legasthenie – ist.

„Wenn solche Dritte fehlen oder eher störende als fördernde Rollen einnehmen, bricht der Entwicklungsprozess, als System betrachtet, zusammen“ (Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 25).

Daraus folgt, dass eine Analyse des Mikrosystems das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen muss, d.h. dieses System umfasst alle anwesenden Beteiligten und die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen (= personenbezogenen Interaktionen). Diese Annahme ist wiederum wesentlich für den Erklärungsansatz der noch einzuführenden folgenden Biographieforschung.

4.4 Die systemische Therapie

Die systemische Therapie ist eine „... therapeutische Orientierung, welche die Symptome einer psychischen Krankheit nicht als Ausdruck eines gestörten Individuums, sondern als Zeichen einer Störung in der sozialen Umgebung, vor allem in der Familie, des Symptomträgers sieht“ (vgl. Lexikonredaktion des Brockhaus-Verlages 2001, 601).

In der systemischen Therapie wird jeder Ratsuchende von Anfang an als Mitglied weiterer Systeme, d.h. in seinen Beziehungskontexten, gesehen, also nicht nur als Individuum (vgl. Huschke-Rhein 1989, 35). Auch diese Sichtweise scheint für die Behandlung von Lernproblemen wesentlich zu sein.

Auch in der systemischen Therapie gibt es unterschiedliche Ansätze, wobei vor allem die Aussage der systemischen Therapie, dass nicht die Einzelperson mit ihren spezifischen Persönlichkeitseigenschaften im Mittelpunkt des Interesses steht (wie man bei Lernproblemen vielfach vermutet), sondern vielmehr den Beziehungen zu anderen und ihren mit anderen eingespielten Verhaltensweisen nähere Betrachtung gewidmet wird, bedeutsam ist.

„Praktisch heißt das, daß die Personen durch ihre Interaktionen und ihre Interaktionsmuster miteinander verbunden sind, und daß alle therapeutischen Veränderungen als Veränderungen solcher wechselseitigen Verhaltensmuster beginnen müssen“ (Huschke-Rhein 1989, 37).

An dieser Stelle möchte ich eine weitere Diskussion in der Legasthenieforschung näher beleuchten bzw. zu erklären versuchen; es ist dies die kontroverse Verwendung der Begriffe „Therapie“ oder „Training“ in der Legasthenieförderung.

4.5 Therapie oder Training – eine notwendige Klärung in der Legasthenerförderung

Wie wir bereits mehrmals diskutiert haben, gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für die Behandlung von legasthenen Kindern. Insbesondere die Begriffe Therapie und Training sind innerhalb der Legasthenerförderung immer wieder Gegenstand heftigster Diskussionen. Daneben gibt es aber auch in der Therapie unterschiedliche Methoden und Denkhaltungen.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Diskussionen über die Begrifflichkeit sowie therapeutische Denkhaltungen und Methoden (und vor allem jene, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind) innerhalb der therapeutischen Arbeit (und insbesondere innerhalb der Legasthenerförderung) besprochen und definiert.

4.5.1 Kontroverse Methoden und Denkhaltungen innerhalb der therapeutischen Arbeit

In diesem Kapitel werden in einem kurzen Abriss die zum Teil sehr kontroversen Denkhaltungen innerhalb der therapeutischen Arbeit zusammengefasst dargestellt. Da es sich um ein sehr komplexes Thema handelt, können aber nicht alle vorkommenden Begriffe ausdefiniert und problematisiert werden.

Psychologische Behandlungsmethoden werden schon seit Jahrtausenden angewendet. Zu den ersten (primitiven) Methoden gehören *Zauberkünste*, *religiöse Wunderheilung* und verschiedene *Arten von Bestrafung*. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden verschiedene wissenschaftliche Formen der Behandlung entwickelt, deren Schwerpunkt auf dem therapeutisch-sozialen Einfluss des Arztes (z.B. **J. Charcot** in Frankreich und **J. Breuer** in Österreich) lag. Als Methoden wurden die *Suggestion* und die *Hypnose* angewandt (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 1815).

Die Richtungen des 19. Jahrhunderts führten zwischen 1895 und 1939 zur Entwicklung der *Psychoanalyse* durch **Sigmund Freud**, der aber die Methode der Hypnose aufgab und stattdessen die *freie Assoziation* des Patienten, die *Interpretation* (Deutung) durch den Therapeuten und die Bildung einer *Übertragung* zwischen Patient und Therapeut als zentrale Methoden der Psychoanalyse ins Zentrum seiner Arbeit stellte (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 1815).

Die Psychoanalyse wurde in der Folge von Freuds Schülern (z.B. **C.G. Jung**, **O. Rank** und **A. Adler**) weitergeführt und kann als erstes und umfassendes System der Psychotherapie betrachtet werden. Auch **K. Horney**, **S. Sullivan**, **F. Alexander**, **V. Frankl** oder **C. Rogers** (und natürlich noch andere) wurden von Freuds Schriften stark beeinflusst, wobei vor allem das von Freud entwickelte *therapeutische Gespräch* (= Selbstanalyse des Patienten) als Hauptmethode in die therapeutische Arbeit aufgenommen wurde. Auf der anderen Seite wurden Teilbereiche (*das Unbewusste*, *die freie Assoziation*, *psychische Instanzen* etc.) von unterschiedlichen Vertretern teilweise oder ganz abgelehnt (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 1815).

Von den gebräuchlichen und modernen therapeutischen Techniken sind unter anderem die *Existenzanalyse* (in deren Mittelpunkt religiöse und philosophische Begriffe wie Wert, Sinn und Lebenszweck stehen), die *Verhaltenstherapie* (die auf Konditionierung beruht) und die *Gruppentherapie* zu nennen.

Die dargestellten therapeutischen Techniken unterscheiden sich im Wesentlichen durch ihre Zielsetzung: Manche möchten Unbewusstes bewusst machen und die frühe Kindheit des Patienten erforschen. Andere möchten bewusste Einstellungen und offene Verhaltensweisen verändern (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 1815-1816).

Die Reihe der unterschiedlichen Methoden und Denkhaltungen innerhalb der therapeutischen Arbeit (z.B. die unterschiedlichen Auffassungen innerhalb der Verhaltenstherapie) könnte noch weiter fortgesetzt werden. Im Folgenden soll auf eine (für die vorliegende Arbeit) wesentliche Unterscheidung eingegangen werden. Es ist dies die „*Stellung*“ (*direktiv oder nicht-direktiv/patientenzentriert*) und die *Behandlung der Person* (bzw. des Klienten) innerhalb der Therapie:

„*Patientenzentrierte*“ Therapeuten (= *Nicht-direktive Therapie*⁴¹) setzen sich zum Ziel, eine Atmosphäre von *Wärme, Einfühlung und Verständnis* zu schaffen, die es dem Klienten ermöglicht, Einsicht in sein individuelles Selbst zu gewinnen. Sie betonen damit die *Wichtigkeit der Beziehung* innerhalb einer Therapie, die eine Persönlichkeitsveränderung auslösen kann. Die nicht-direkte Therapie enthält *keine* Versuche einer *Diagnose, Interpretation oder Überredung*, wobei einige Vertreter dieser Therapierichtung ihre Therapie dennoch ergänzen durch *Ratschläge* sowie durch die Methode der *Interpretation* (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 3, 1816, vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 2, 1481).

Im Gegensatz dazu betonen Therapeuten der *direktiven Therapie* die Wichtigkeit der *Diagnose* und der *Kontrolle* des Therapieverlaufs *durch den Therapeuten*. Daneben sehen sie die wesentliche Aufgabe des Therapeuten auch darin, dass dieser zu entscheiden habe, was das Beste für den Klienten sei (vgl. Arnold/Eysenck/Meili 1980, Band 1, 379).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass einige Therapeuten die Selbstdefinition der Person höher stellen als die Fremdetikettierung durch Experten. Da es sich um eine grundlegende Unterscheidung für diese Arbeit handelt, muss erwähnt werden, dass das vorliegende umfassende Förderkonzept konzipiert werden soll aus der Sicht der

⁴¹ = Eine von C. R. Rogers entwickelte Form der Psychotherapie bzw. psychologischen Beratung.

nicht-direktiven Therapie, nämlich insofern, als eingeleitete Beziehungen, Verständnis, Kommunikation und Interaktion etc. im Zentrum der Förderung stehen sollen.

Die zu behandelnde Person sollte daher nicht als Objekt einer Förderung (z.B. von „defekten“ Teilleistungen) verstanden werden, sondern als aktiv handelndes Subjekt, dessen Teilnahme, Motivation und Gefühlszustand wichtigen Einfluss auf den Erfolg der Förderung hat.

Im nächsten Kapitel wird nun der Therapiebegriff (und in Folge auch der Trainingsbegriff) näher erläutert. Dabei werden die Begriffe problematisiert und definiert aus der Sicht von Ansätzen, die die Behandlung der Person mit Lernschwierigkeiten als Objekt eines Trainings (von „defekten“ Teilleistungen) oder einer Therapie (von „Krankheit“) in Frage stellen.

4.5.2 Begriffsdefinition Therapie

Der Ausdruck „Psychotherapie“ bedeutet „Behandlung der Seele“. Er umfasst eine große Zahl psychologischer Vorgehensweisen, die zur Behandlung von seelischen, geistigen, emotionalen oder Verhaltensstörungen eingesetzt werden. (vgl. Lexikonredaktion des Brockhaus-Verlages 2001, 482):

Psychotherapeutische Hilfe wird üblicherweise erbeten im Augenblick der Ratlosigkeit, der Hilflosigkeit oder des Nicht-Mehr-Weiter-Wissens auf Seiten des Erziehers (vgl. Rotthaus 1990, 30).

Eine Psychotherapie ist grundsätzlich nur möglich, wenn der Betroffene behandelt werden will. Gegen seinen Willen kann niemand therapiert werden. Das betrifft auch den Bereich des Lernens.

Alle psychotherapeutischen Verfahren tragen dazu bei, dass der Patient auf irgendeine Weise etwas Neues über sich selbst erfährt. Dies wird durch Interaktion erarbeitet und stellt keine Belehrung von Seiten des Therapeuten dar.

Allen psychotherapeutischen Verfahren ist gemeinsam, dass sie auf direkte Eingriffe in den Körper verzichten. Psychotherapeuten sprechen mit den Patienten, fragen nach ihren Lebensumständen, Gefühlen und Träumen oder stützen sich auf außersprachliche Ausdrucksmittel wie bildnerische Gestaltung oder körperliche Bewegung. Sie üben Konzentrations- und Entspannungstechniken oder untersuchen Lernprozesse.

Von den unterschiedlichsten psychotherapeutischen Verfahren wird aufgrund der Bedeutung für die vorliegende Arbeit nachstehend kurz auf die Lerntherapie eingegangen.

4.5.3 Begriffsdefinition Lerntherapie

Eine Lerntherapie ist eine spezielle pädagogisch-psychologische Förderung für Menschen mit Lern- und Leistungsstörungen (LLS) (vgl. IFLW 2004, 1).

Die Lerntherapie ist aber auch eine Form von Begleitung und Unterstützung auf dem Lernweg, ausgerichtet auf das Ziel, persönliche Lern- und Erfolgsstrategien zu entwickeln und diese Fähigkeiten handlungskompetent umzusetzen (vgl. Müller 2004, 1).

Sie ist eine sehr individuelle Lehr- und Lernform und findet in Einzelförderung oder Kleinstgruppen statt. Eine Lerntherapie wird meist von Kindern (aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen) mit Lese-Rechtschreibschwäche (LRS), Rechenschwäche, Wahrnehmungsstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten und Motivationsproblemen in Anspruch genommen.

Liegen bei Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Lern- und Leistungsstörungen vor, gibt es in der Regel mehr als nur eine Ursache. Pädagogische, psychologische und medizinische Einflüsse wirken zusammen und müssen in der Diagnostik und der nachfolgenden Therapie berücksichtigt werden.

Lerntherapeuten integrieren meist lern-, verhaltens- und gesprächstherapeutische Elemente in ihre Arbeit. Je nach Ausbildung und Neigung nimmt der Lerntherapeut Elemente aus der Gesprächs-, Verhaltens-, Gestalttherapie, der Suggestopädie, der Heilpädagogik, des Neurolinguistischen Programmierens (NLP), der Ergotherapie, der Kinesiologie oder speziellen PC-Lernprogrammen auf.

Eine Behandlung struktureller Lernstörungen, wie die der Legasthenie, erfordert eine *strukturelle Lerntherapie*, d.h. ein systemisches Vorgehen, da es der Lerntherapeut mit komplexen Wirkungsgefügen zu tun hat. Das Ziel der strukturellen Lerntherapie ist, die negative Lernstruktur in eine positive umzuwandeln (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4):

Zusammenfassend geht es im Wesentlichen darum,

- Ursachen für Lernstörungen aufzudecken,
- eine individuelle Lern- und Erfolgsstrategie zu erarbeiten,
- Begabungen und Stärken zu fördern,
- die Lernprozesse gezielt zu unterstützen bzw. zu begleiten,
- die Motivation, die Kreativität sowie die Konzentration zu trainieren,
- Erfolgserlebnisse zu verschaffen und dadurch
- das Selbstvertrauen zu stärken.

Parallel zum Therapiebegriff wird in der Legasthenerföderung der Begriff „Training“ verwendet, der ebenfalls nachstehend kurz definiert wird.

4.5.4 Begriffsdefinition Training

Unter dem Begriff Trainieren (engl. „to train“) versteht man – im Sinne der englischen Übersetzung - „ziehen“, „erziehen“ oder „abrichten“ (vgl. Klatt, et al. 1983, 574).

Man versteht darunter aber auch eine planmäßige Durchführung eines Programms von Übungen zur Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen (vgl. Lexikonredaktion des Brockhaus-Verlages 2001, 622).

So wird beispielsweise zwischen einem *Fachtraining* und einem *Verhaltenstraining* unterschieden. Das Fachtraining dient zur Aneignung fachlicher und arbeitsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten. Das Verhaltenstraining hat den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Verhalten als Ziel (vgl. Lexikonredaktion des Brockhaus-Verlages 2001, 622).

Trainingsprogramme sind umso effektiver, je sinnvoller sie den Teilnehmern erscheinen und je mehr diese das Gelernte im Alltag umsetzen können.

4.5.5 Resümee: Training oder Therapie?

Obwohl die Begriffe Therapie und Training in der Lernförderung beide ihre Berechtigung haben, stellt sich nun die Frage, welcher Begriff (und in diesem Zusammenhang welche „Elemente“ der Förderung) in der Legasthenieförderung seine Berechtigung hat. Um dies beurteilen zu können, werden die Begriffe nachstehend kurz definiert:

Der *Begriff Legasthenietraining* ist dort gerechtfertigt, wo in erster Linie fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprich das Lesen und Rechtschreiben, vermittelt und geübt werden.

Dieses Training ist nicht zu unterscheiden von einer reinen *Nachhilfe*, die gedacht ist für Schulkinder mit Wissenslücken in einzelnen Fächern, hervorgerufen durch versäumten Unterricht, Faulheit, mangelnde Intelligenz, Wechsel in eine andere Klasse (oder Schule) oder mangelndes Erklären seitens des Lehrers (um nur einige Beispiele zu nennen).

Auch das Training der Funktionen bzw. Teilleistungen allein *erfordert* noch keinerlei therapeutische (außer der gesprächstherapeutischen) Ausbildung.

Wie wir aber bereits bei den unterschiedlichen Förderansätzen gesehen haben, verfügen Kinder mit Lernproblemen (und vor allem legasthene Kinder) über vielfältige Probleme (und nicht nur über ein schlechtes Rechtschreib- oder Lesevermögen), die es allesamt zu beseitigen gilt. Für diese umfassenden Lernprobleme sind Fähigkeiten vonnöten, die durchaus als „*therapeutisch*“ bezeichnet werden können.

Der *Begriff Legasthenietherapie* ist aus meiner Sicht gerechtfertigt. Die Gründe und die Erklärungen dafür werden in den nachfolgenden Abschnitten herausgearbeitet. Insbesondere wird versucht, alle Elemente einer Legastheniebetreuung zu eruieren und auch alle psychologischen Elemente mit einzubeziehen und in der Folge lern-, verhaltens- und gesprächstherapeutische Elemente zu integrieren. Dass nicht bei jeder Förderung alle Elemente notwendig sind, ergibt sich aus der Diagnose.

Wie bereits im Kapitel 4.5.1. dieses Abschnitts erwähnt, wird der *Begriff Therapie* hier gesehen im Sinne der *nicht-direktiven Therapie*, in der das Schulkind als *Subjekt*

(und nicht als Objekt) am Geschehen der Therapie mitarbeitet und durch diese aktive Mitarbeit eine Verbesserung des Zustandes (im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung) erreicht werden soll.

5. Die Bedeutung der Systemtheorie für das Lernen

Die Systemtheorie hat in der Pädagogik vielerorts große Beachtung gefunden. Auch für das Lernen und Denken und das Verstehen der damit zusammenhängenden Prozesse ist sie uns hilfreich, denn das Lernen selbst hat eine Systemfunktion und kann nur bei einer Optimierung der Lernprozesse überleben.

„Darunter versteht man Theorien, die die komplexen Geschehensabläufe z.B. innerhalb einer Familie oder einer Schulklasse als Ausdruck eines Systems von Beziehungen interpretieren, das sich in seinen Interaktionen selbst reguliert. Dabei werden diese systemischen Eigenschaften nicht durch lineare Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkung), sondern durch zirkuläre Prozesse von Wechselwirkungen, Interdependenzen und Rückkoppelungen erklärt“ (Neubert/Reich/Voß 2001, 257).

Zudem zeichnen sich laut Neubert/Reich/Voß (2001, 257)

„... Beziehungen aus systemischer Sicht durch ein Netzwerk interdependenter Geschehensverläufe aus, innerhalb dessen jedes Ereignis als Ursache und als Wirkung zugleich aufgefasst werden kann. Daher erscheint jede Festlegung auf das eine kausale Erklärungsmuster im Blick auf Beziehungen als problematisch. Vielmehr geht es hier vor allem darum, Perspektivenvielfalt zu ermöglichen, d.h. erforderlich erscheint insbesondere eine Offenheit für unterschiedliche Standpunkte, weil diese erst in ihrer Unterschiedlichkeit, aber auch wechselseitigen Abhängigkeit ein angemessenes Verständnis von Beziehungen gewährleisten“.

Aus systemischer Sicht unterscheidet man zwischen einer *Inhalts-* und einer *Beziehungsseite in menschlichen Lernprozessen*. Da diese Betrachtungsweise auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, wird auf die beiden Aspekte Inhalt und Beziehung nachstehend kurz eingegangen:

5.1 Der Inhalts- und Beziehungsaspekt in menschlichen Lernprozessen

5.1.1 Der Inhaltsaspekt

Manche Lerntheorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich weitgehend an den Lerninhalten orientieren und demgegenüber die Beziehungen, in denen gelernt wird, eher in den Hintergrund rücken bzw. vernachlässigen.

Die *Inhaltsseite* umfasst all das, was als direkte Botschaft, Mitteilung oder Information zwischen Interaktionspartnern in symbolischer Form (vor allem über Sprache) ausgetauscht wird (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 257).

5.1.2 Der Beziehungsaspekt

Demgegenüber geht es auf der *Beziehungsseite* um die wechselseitigen Einstellungen, Haltungen und Erwartungen zwischen den Interaktionspartnern, die wesentlich von ihren inneren Gefühlen, Wünschen und Stimmungen geprägt werden (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 257).

Neuere systemische Erklärungsmodelle betonen die Perspektive des **Lernens in Beziehungen als notwendige Ergänzung der inhaltlichen Sicht**. Sie reagieren damit auf die kommunikationstheoretische Erkenntnis, dass die Beziehungsseite in zwischenmenschlicher Kommunikation stets wesentlich in die Inhaltsseite hineinspielt. Daher werden in der Folge inhaltliche Lernprozesse von Beziehungsprozessen maßgeblich beeinflusst (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 258).

Das ist auch der Grund, warum ich diese systemische Sichtweise in die Konstruktion einer umfassenden Betreuung miteinbeziehen möchte, zumal meine praktischen Erfahrungen diese wissenschaftlichen Erkenntnisse ebenfalls bestätigen, nämlich in

fahrungen diese wissenschaftlichen Erkenntnisse ebenfalls bestätigen, nämlich in der Form, dass oft die Aufnahme einer Beziehung (z.B. zwischen Trainer und Lehrer oder zwischen Trainer und Schulkind) schon eine Besserung des Lernverhaltens zur Folge hat, ohne noch mit dem Schulkind inhaltlich gearbeitet zu haben.

Ansätze zu einer Perspektive des „Lernens in Beziehungen“, wie wir es hier nennen, finden wir auch unter den Klassikern konstruktiver Lerntheorien (so z.B. in **Piagets Konstruktivismus**, im Ansatz **Wygotskys**, in der *pragmatischen Lerntheorie von Dewey* und im Ansatz von **Jerome Bruner**) (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, 258f):

Insbesondere **Jerome Bruner** fügte dem konstruktivistischen Ansatz Piagets die *Bedeutung von sozialen Interaktionen*, aber auch historisch-kulturelle Dimensionen und ein verändertes Sprachverständnis hinzu. Er setzte sich in Amerika insbesondere für den Ansatz Wygotskys (vgl. Wygotsky 1977) ein, um damit den *Aspekt sozialen Lernens als Rahmen für individuelles Lernen* stärker zu betonen.

Auch aus diesen Ansätzen wird ersichtlich, dass die Interaktion mit anderen ausschlaggebend dafür ist, wie das Lernen angenommen, weitergeführt und entwickelt wird.

5.2 Der Teufelskreis Lern- und Leistungsstörungen

Um jeden Lernprozess herum existiert ein Feld von Wirkungsgrößen, die miteinander vernetzt sind, sich gegenseitig beeinflussen und mit darüber entscheiden, ob Lernen stattfindet oder nicht und wie Gelerntes in Leistung umgesetzt werden kann. Dieses Feld wird auch **Lernstruktur** genannt (vgl. Betz/Breuninger 1998, 3).

Je nachdem, was gelernt werden soll, muss der Schüler auf verschiedene basale Fähigkeiten zurückgreifen können. Liegen Lernstörungen vor, ist zu unterscheiden, ob eine solche Funktion *ganz ausgefallen, beeinträchtigt oder verzögert* ist (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4):

Bei einem *Ausfall* von Grundfunktionen ist ein Lernen zunächst überhaupt nicht möglich (Beispiel: das Lesen für einen Behinderten). Durch das Lernen über einen „Umweg“ und den Ausbau anderer Fähigkeiten kann dies jedoch kompensiert werden (Beispiel: Lernen der Blindenschrift).

Ist die Grundfunktion *beeinträchtigt*, ergibt sich zunächst ein Defizit, das besonderer Therapie bedarf und unter Umständen immer vorhanden und spürbar bleibt (*permanentes Defizit*). Manchmal kann es auch kompensiert werden (*temporäres Defizit*).

Ist die Funktion im Rahmen des Reifungsprozesses *verzögert oder nur zeitweise nicht verfügbar*, so entsteht ein temporäres Defizit, das selbst verschwindet, aber dennoch behandelt werden sollte, um das Entstehen einer negativen Lernstruktur zu vermeiden.

Wie wir aus der Theorie und der Praxis wissen, läuft das Lernen nicht immer glatt ab. Lernstörungen sind *alltägliche Phänomene*. Da auch die sog. „Legasthenie“ eine Lernstörung ist, wird im Folgenden auf die Arten von Lernstörungen kurz eingegangen.

5.3 Defizitäre und strukturelle Lernstörungen

5.3.1 Defizitäre Lernstörungen

Betz/Breuninger unterscheiden zwischen defizitären und strukturellen Lernstörungen (vgl. 1998, 4).

Alle Arten von Defiziten führen zu Lernstörungen, die man wegen ihrer Herkunft **defizitäre Lernstörungen** oder **Werkzeugstörungen** nennt.

Ist das Defizit immer vorhanden und spürbar, spricht man von einem **permanenten Defizit**. Als Beispiel eines permanenten Defizits nennen Betz/Breuninger ein spastisch gelähmtes Schulkind.

Ist die Funktion relativ zu anderen Schulkindern verzögert oder nur zeitweise nicht verfügbar, so entsteht ein **temporäres Defizit**, das mit der Zeit von selbst verschwindet, aber trotzdem behandelt werden sollte. Als Beispiele nennen Betz/Breuninger heranreifende oder trainierbare Funktionen, wie visuelle Differenzierung oder Feinmotorik.

5.3.2 Strukturelle Lernstörungen am Beispiel der Legasthenie

„Sind Variablen der Lernstruktur auch *außerhalb* der benannten Grundfunktionen betroffen, wie z.B. Erleben und Verhalten der beteiligten Personen, so nennen wir die entstehende Lernstörung `strukturell‘“ (Betz/Breuninger 1998, 4).

Bei **strukturellen Lernstörungen** treten Lawineneffekte ein, die die einmal aufgetretene Störung aufrechterhalten und dabei zunehmend verschlimmern, weil sie alle Einzelsymptome in Extremwerte zu treiben vermögen. Das ist auch der Grund dafür, warum strukturellen Lernstörungen – wie z.B. die Legasthenie – nicht von selbst ver-

schwinden, da eine neuartige Struktur entstanden ist, die sich als Systemgröße selbstständig gemacht hat und sich selbst aufrechterhält (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4 und 37).

Die Behandlung struktureller Lernstörungen erfordert daher eine **strukturelle Lerntherapie**, d.h. **ein systemisches Vorgehen**, da es der Lerntherapeut mit komplexen Wirkungsgefügen zu tun hat. Das Ziel der **strukturellen Lerntherapie** ist, die negative Lernstruktur in eine positive umzuwandeln (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4).

Bei der sog. „Legasthenie“ handelt es sich daher um eine „strukturelle Lernstörung“, deren auffälligstes Symptom im Lesen und (Recht-)Schreiben liegt. Aus diesen „strukturellen Lernstörungen“ können in der Folge persönliche Tragödien erwachsen. (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4 und 7)

Betz/Breuninger, die sich ausführlich mit dem Thema „Legasthenie“ beschäftigten, versuchten, die Entwicklung einer sog. Legasthenie in Stadien aufzeigen und systemisch zu betrachten.

5.3.3 Entwicklung der Legasthenie in Stadien – eine systemische Betrachtungsweise

Betz/Breuninger (1998, 46-47) nennen nachstehende vier Stadien einer Legasthenie:

- ***Stadium 1: Entstehung eines Leistungsdefizits***
- ***Stadium 2: Entstehung von Verhaltensstörungen***
- ***Stadium 3: Entstehung von Konzentrations- bzw. Arbeitsstörungen sowie Schulangst***
- ***Stadium 4: Entwicklung einer stabilen negativen Lernstruktur mit Misserfolgserwartung***

5.3.3.1 Stadium 1: Entstehung eines Leistungsdefizits

In diesem Stadium wird erstmals ein Leistungsdefizit sichtbar, das sich bei der Legasthenie als ein Defizit beim Lesen und/oder Schreiben äußert.

5.3.3.2 Stadium 2: Entstehung von Verhaltensstörungen

In dieser Phase reagiert das Schulkind sozial auf seine Situation und beginnt, sich Erklärungen für sein Versagen zu bilden, die mitunter lernhemmende Auswirkungen haben können.

Fördermaßnahmen von Seiten des Lehrers werden vielfach als soziale Repression verstanden, daher wäre es wichtig, dass der Lehrer die Situation des Schulkindes erfassen kann oder mit Hilfe des Beratungslehrers oder Schulpsychologen hilfreich auf das Schulkind einwirken kann.

5.3.3.3 Stadium 3: Entstehung von Konzentrations- bzw. Arbeitsstörungen sowie Schulangst

In diesem Stadium hat sich ein innerpsychischer Teufelskreis entwickelt. Lernlücken treten zutage. Konzentrationsstörungen werden häufiger. Schul- und Versagensangst sowie Stresssymptome treten in Erscheinung. Betz/Breuninger sprechen hier von einer Leistungsstörung.

Pädagogische Hilfestellungen können in diesem Stadium nur noch unter besonders günstigen Bedingungen gelingen. Voraussetzung ist eine gute Lehrer – Schulkind – Beziehung. Beim Misslingen der Hilfestellung muss der Schulpsychologe oder Beratungslehrer eingeschaltet werden.

5.3.3.4 Stadium 4: Entwicklung einer stabilen negativen Lernstruktur mit Misserfolgserwartung

Dieses Endstadium ist eine psychoreaktive Störung, die z.B. als depressive Verstimmung, Stresssymptomatik, soziale Außenseiterproblematik, psychosomatische Reaktion, Verhaltens-, Beziehungs- oder Anpassungsstörung auffällt.

Spätestens ab diesem Stadium ist eine außerschulische Therapie zwingend! Alternativ dazu kann ein schulischer Milieuwechsel hilfreich sein (vgl. Betz/Breuninger 1998, 46-47).

Die Entwicklung der einzelnen Stadien wird oft aus Unkenntnis nicht wahrgenommen. Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsstörungen werden dann in ihrem logischen Zusammenhang nicht verstanden.

Es wundert nicht, dass die Elemente, Variablen bzw. Interaktionen, die bei einer erfolgreichen Legasthenietherapie berücksichtigt werden müssen, sehr komplex sind. Tatsache ist, dass die Schule alleine, die ja selbst Teil des Systems ist, in den meisten Fällen das Problem nicht lösen können wird.

6. Was bedeutet systemisch für meine Arbeit?

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie die systemische Theorie in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung findet, wobei insbesondere die *systemische Therapie* (im speziellen die nicht-direktive Therapie und die Lerntherapie) und der *Ansatz Bronfenbrenners* nachhaltigen Einfluss auf meine Konzeption hatten.

Nachstehende Themen bzw. Bereiche dieser Arbeit wurden systemisch betrachtet und werden daher im Folgenden näher beleuchtet:

- das *Lernen*
- das *Schulkind*,
- das *Netz sozialer Beziehungen* und
- der *Aufbau der Betreuung*.

6.1 Das Lernen aus systemischer Sicht

Auch das Lernen ist eingebettet in ein System. Nicht immer läuft das Lernen problemlos ab. Lernstörungen sind alltägliche Phänomene. Wenn man in ein System eingespannt ist, das auf einer bestimmten Leistung besteht, und man diesem System nicht entkommen kann, dann bahnt sich mitunter eine persönliche Tragödie an.

In der vorliegenden Arbeit findet - wie schon erwähnt – nicht die inhaltliche Seite des Lernens, sondern das Eingebettetsein in die verschiedenen *Interaktionssysteme bzw. Sozialsysteme* besondere Berücksichtigung.

6.2 Das Schulkind aus systemischer Sicht

Nicht die einseitige Beschäftigung mit einem Schulkind, nicht die Fixierung auf eine Störung bzw. eine Krankheit bilden den Kern dieser Arbeit, ebenfalls nicht die Legasthenie bzw. die Lernstörung an sich.

Das *legasthene Schulkind* wird betrachtet *im Kontext seiner ganzheitlichen Lebenssituation, in der es handelt*, die wiederum eingebettet ist in weitere Systeme (siehe auch Kapitel 6.3 dieses Abschnitts).

Diese Lebenssituation kann idealerweise nur durch eine umfassende Anamnese erhoben werden, beginnend bei der Geburt. Dieses Wissen um die individuelle Lebenssituation wird in dieser Arbeit über die Erfassung individueller Biographien erhoben, wobei beispielsweise individuelle Verhaltensweisen, persönliche Schicksale, das soziale Umfeld sowie Erfahrungen im System Schule hinterfragt werden.

6.3 Das Netz sozialer Beziehungen oder das personelle Lernumfeld des Schulkindes aus systemischer Sicht

Um die Lernbedingungen eines Schulkindes einschätzen zu können und das Lernverhalten positiv beeinflussen zu können, ist es wichtig, das persönliche Lernumfeld des Schulkindes und seine soziale Beziehungen zu kennen.

Systemtheoretisch heißt das, dass ein Symptom nur dann verschwinden kann, wenn alle Interaktionen, Mitglieder, Subsysteme oder Elemente von den Veränderungen betroffen sind (vgl. Huschke-Rhein 1989, 42).

Die wachsende Komplexität der Erfahrungen eines Kindes muss dabei von stabilen und emotional verlässlichen Personenbeziehungen begleitet werden; zunächst einmal von Zweierbeziehungen, dann von Dreierbeziehungen, um dadurch die emotionale Stabilität und damit die Komplexitätsfähigkeit der Entwicklung zu steigern (vgl. Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 187-188).

Weitere Belege für die Sinnhaftigkeit der Einbeziehung der Beziehungen bei Lernproblemen liefert uns das Harvard-RALLY⁴²-Programm von ***Gil Noam*** und Mitarbeiter aus dem Jahre 1999. Dieses erziehungswissenschaftliche Programm zur verantwortlichen Unterstützung des Lernens und Lebens in der Jugend hat als eines seiner vier Zielsetzungen die Verbindung der unterschiedlichen, häufig zerbrochenen

Welten der Familie, der Gemeinschaft, der Schule und der Aktivitäten nach der Schule im Blick (vgl. Noam/Pucci/Foster 1999).

Mit diesem Ziel verbunden ist der Glaube, dass das Vorhandensein eines sich verpflichtend fühlenden und fördernden Erwachsenen, der an die Jugendlichen und ihre Zukunft glaubt, Bedingung ist für eine gelingende Unterstützung sowie für die Entwicklung der Jugendlichen (vgl. Graz 2000, 129).

Die Beziehung hier wird allerdings nicht als eine beratende oder therapeutische verstanden, dennoch wird die Wichtigkeit einer guten Beziehung für Schulkinder durch diese weitere Aussage verdeutlicht.

Die Autoren des Harvard-Projekts betonen darüber hinaus auch die Notwendigkeit einer „Allianz der Zusammenarbeit“ zwischen Professionellen im Gesundheitswesen, in den Einrichtungen für Menschen mit psychischen Problemen sowie im Erziehungswesen. Die Kenntnisse dieses Gesamt-Know-hows in einen größeren Zusammenhang zu stellen, bedeutet eine entscheidende Aufgabe des Harvard-Projekts (vgl. Garz 2000, 130).

Und genau diese systemische, ganzheitliche und humane Denkweise ist es, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, vor allem, da die Praxis leider die nötige Zusammenarbeit vermissen lässt und sich vielfach durch die mangelhafte Interaktion der beteiligten Systeme Probleme geben, die sich wiederum negativ auf das Lernverhalten des Schulkindes auswirken. Daher können auch durch die besten Förderprogramme die Defizite nicht kompensiert werden.

⁴² = Responsive Advocacy for Learning and Life in Youth

Bevor nun diese Systeme näher untersucht bzw. hinterfragt werden, soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, in welche Systembeziehungen ein sog. Legastheniker eingebettet ist.

Dabei werden aber nicht alle Systembeziehungen, in die ein Kind eingebunden ist, herausgearbeitet, sondern es werden die *Hauptsystembeziehungen* (die auch in der nachfolgenden Studie hinterfragt werden), in die ein legasthenes Kind eingebunden ist, im nächsten Kapitel näher erklärt. Darunter fallen Systembeziehungen, von denen vermutet wird, dass sie förderlich für ein legasthenes Schulkind sind, aber auch Systembeziehungen, von denen vermutet wird, dass sie eventuell ein Problemsystem darstellen könnten.

6.3.1 Festlegung der Systeme bzw. Systemgrenzen

Das legasthene Schulkind ist also eingebettet in ein *komplexes System*. Hineingebohren in eine Familie, trifft es in der Schule meist auf mehrere Lehrer. Daneben hat es Freunde und Schulfreunde, die mitunter nicht dieselben sind. In der Freizeit hat es verschiedene Hobbys und hält sich in verschiedenen Einrichtungen auf. Daneben gibt es möglicherweise einen Nachhilfelehrer und/oder einen Beratungs- oder Stützlehrer. Manchmal spricht die Mutter auch mit dem Kinderarzt oder dem Hausarzt. Auch Freunde und Bekannte der Mutter werden oft um Rat gefragt. Wenn alles nichts nützt, wird eine außerschulische Lernpraxis besucht.

Für die nachfolgende empirische Studie wurden die Systeme in *vier Hauptsysteme* eingeteilt:

- **Schulkind** (wird hier als System betrachtet)⁴³
- **Familie**
- **Schule**
- **andere Personen** (*Legasthenietherapeut, Arzt, Psychologe, Beratungs- und Stützlehrer etc.*),

die wiederum in verschiedenste Systembeziehungen eingebettet sind. Nachstehend sollen auch diese Hauptsystembeziehungen bzw. Personenbeziehungen beschrieben werden.

6.3.2 Festlegung der Systembeziehungen bzw. Personenbeziehungen

Es handelt sich hier um **soziale Systeme**, die sich dadurch auszeichnen, dass es unterschiedliche Interessenlagen gibt, die sich außerdem ständig ändern, d.h. dass das Gleichgewicht immer wieder neu hergestellt werden muss. Alle diese Systeme sind aber auch eingebettet in die **Gesamtgesellschaft**, das **Makrosystem**.

Ein legasthenes Schulkind ist in viele soziale Systeme eingebettet, und je älter es ist, desto mehr Beziehungen wird es entwickeln.

⁴³ Schulkind = selbstreferentielles System (= eine Person) (vgl. Huschke-Rhein 1989, 201)

Für die Bearbeitung der vorliegenden Studie und des daraus zu entwickelnden systemischen Betreuungsmodells wurden – resultierend aus den Interviews – nachstehende *sechs Hauptsystembeziehungen* herausgearbeitet:

- *Systembeziehung Schulkind – Familie*
- *Systembeziehung Schulkind – Schule*
- *Systembeziehung Familie – Schule*
- *Systembeziehung Familie – andere Personen*
- *Systembeziehung Schulkind – andere Personen*
- *Systembeziehung Schule – andere Personen*

Eine genaue Darstellung der obigen Systembeziehungen erfolgt im Rahmen des Aufbaus eines systemischen Förderansatzes im Abschnitt F.

7. Resümee

Wenn Kinder beim Lesen- und (Recht)Schreibenlernen scheitern, können dafür die unterschiedlichsten Gründe in Frage kommen. Immer hängen diese Schwierigkeiten mit *komplexen Prozessen des Lesens und Schreibens* und ihrer Entwicklung zusammen.

In der Regel werden Probleme beim Erwerb der Schriftsprache bzw. der Entwicklung des Rechnens durch Entwicklungsrückstände verursacht, die in den ersten Schuljahren entstehen und die (vgl. Nägele 2001, Band 2, 204) hervorgerufen werden können z.B. durch

- fehlende Anpassung des schulischen Lernangebotes an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes (z.B. wenn lautanalytische Fähigkeiten bzw. ein Zahlenverständnis fälschlicherweise vorausgesetzt werden);
- ungünstige Lernvoraussetzungen, die z.B. in einem Rückstand in der sprachlichen oder motorischen Entwicklung des Kindes liegen;
- belastende Ereignisse, die die Aufmerksamkeit des Kindes voll beanspruchen (z.B. Umzug, häusliche Krisen, Krankheit, Tod von Angehörigen);
- Unverständnis der Umwelt gegenüber der langsameren Lernentwicklung;
- Stress und Angst.

Aus einem Entwicklungsrückstand im Lesen und/oder (Recht)Schreiben können sich dann Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrations- und schließlich allgemeine Lernprobleme entwickeln, die mehrere bzw. alle schulischen Fächer betreffen. Es besteht die Gefahr, dass das Kind eine negative Lernstruktur entwickelt, die bis zur völligen Blockade führen kann.

Diese Lernprobleme können nur durch ein systemisches, ganzheitliches Förderprogramm und durch die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen gelöst werden.

Im nächsten Abschnitt – der empirischen Studie – geht es darum, die Ergebnisse der theoretischen Analyse durch eine Befragung jener Personen zu überprüfen, die von diesen Lernproblemen (hier: einer Legasthenie) betroffen sind.

ABSCHNITT E: EMPIRISCHE STUDIE

1. Hypothesen

Je nach wissenschaftlichem und persönlichem Standort werden Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungskonzepte für legasthene Schulkinder sehr unterschiedlich und – vergleicht man die pädagogischen, psychologischen und medizinischen Konzepte – oft konträr diskutiert (vgl. Nägele/Valtin 2001, Band 1, 9) bzw. kritisiert. Dabei steht nach wie vor die inhaltliche und fachliche Betreuung im Mittelpunkt der Diskussion. Die Beziehungsebene als solche wird selten diskutiert und vielfach unterschätzt.

Im Abschnitt C dieser Arbeit wurden ausgewählte Förderansätze kurz dargestellt. Dabei ging es – neben der kurzen inhaltlichen Darstellung des Förderansatzes - darum, ihren Schwerpunkt hinsichtlich Inhalts- und/oder Beziehungsaspekt zu beurteilen. Der Trainingsschwerpunkt lag auch bei den wissenschaftlich erwähnten Förderansätzen großteils auf der inhaltlichen Ebene.

Auch bei Legasthienetrainertreffen stehen fast ausschließlich inhaltliche Themen im Vordergrund.

Dabei geht es meistens um inhaltliche Fragen wie:

- Was ist der Inhalt des Trainings?
- Welches Konzept soll gelehrt werden?
- Welche Methoden werden verwendet?
- Wie hoch ist der Anteil des Konzentrationstrainings?
- Wie hoch ist der Anteil des Rechtschreibtrainings?

- Wie hoch ist der Anteil des Trainings an den Teilleistungen?
- Bist du ein Trainer oder ein Therapeut?
- Machst du Kinesiologie (BrainGym), NLP etc. ?

Aufgrund der wissenschaftlichen Ergebnisse, aber auch meiner praktische Erfahrung, gehe ich daher bis heute von nachstehenden Thesen aus:

- *Die derzeitigen Legasthenie-Trainingskonzepte und deren Trainingselemente werden den Bedürfnissen der Legastheniker nicht voll gerecht.*
- *In der bisherigen Legastheniediskussion liegt der Schwerpunkt mehr auf der Inhaltsebene als auf der Beziehungsebene.*
- *Die Systembeziehungen (z.B. zwischen Schulkind – Elternhaus, Schulkind – Schule, Schule – Elternhaus, Schule – Trainer etc.) und die Kommunikation werden in der Arbeit mit legasthenen Schulkindern meist vernachlässigt und in ihrer Wichtigkeit unterschätzt.*
- *Das Fehlen der Kommunikation und Interaktion zwischen obigen Systembeziehungen (siehe 3. These) wirkt sich leistungs- und motivationsmindernd auf das legasthene Schulkind aus.*

2. Forschungsziel und Fragestellungen

Ein Ziel dieser Studie ist es, ein alle Elemente umfassendes außerschulisches Legasthenieförderkonzept zu erstellen, das auf die besonderen Bedürfnisse der legasthenen Schulkinder eingeht, um dann die legasthenen Schulkinder möglichst erfolgreich trainieren und unterstützen zu können.

Daneben ist noch eine weitere Forschungsfrage bisher unbeantwortet geblieben:

„Wie könnte eine außerschulische Legastheniebetreuung aus systemischer Sicht unter Einbeziehung der zentralen Faktoren Kommunikation und Interaktion (d.h. der Beziehungsebene) aussehen?“

Die bisherigen Forschungsaktivitäten lieferten diesbezüglich keine ausreichenden Antworten.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Systemtheorie zeigen, dass systemische Erklärungsmodelle versuchen, komplexe Geschehensabläufe als Ausdruck eines Systems von Beziehungen zu interpretieren (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001).

„Herkömmliche Lerntheorien zeichnen sich nun in der Regel dadurch aus, dass sie sich weitgehend an Lerninhalten orientieren und demgegenüber die Beziehungen, in denen gelernt wird, eher in den Hintergrund rücken“ (Neubert/Reich/Voß, 2001, 257).

Das ist – wie bereits oben erwähnt – auch meine praktische Erfahrung sowie meine Erkenntnis aus dem Studium der ausgewählten Förderansätze.

Der wissenschaftliche Forschungsstand im Bereich Legasthenie- und Hirnforschung und die neueren systemtheoretischen (und konstruktivistischen) Ansätze betonen die Wichtigkeit des Beziehungsaspektes in der Kommunikation. Neuere konstruktivistische Ansätze rücken den Beziehungsaspekt sogar noch weiter in den Vordergrund.

Die systemische Pädagogik geht dabei unter anderem folgenden Fragen nach: Welche Systembeziehungen (Relationen) ergeben sich durch die Handlung x? Welches sind die Primärsysteme, die Intersysteme, die Kontextsysteme und die Suprasysteme?

Welcher Art sind die Beziehungen der pädagogischen Phänomene zu diesen Systemen? (vgl. Huschke-Rhein 1989, 203).

Für das Verständnis von systemischen Prozessen (zu denen auch Erziehungsprozesse gehören) ist aber eine vollständige Kenntnis sämtlicher Faktoren nicht nur nicht nötig, sondern würde hinderlich oder sogar verzerrend wirken.

Die Überprüfung sämtlicher Hypothesen (siehe Kapitel 1. dieses Abschnitts) ist daher aus forschungsmethodischen Gründen nicht Bestandteil dieser empirischen Studie.

Schwerpunkt dieser Studie ist es, ergänzend zu den bereits gewonnenen praktischen Erfahrungen sowie den Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Forschung, von den Legasthnikern selbst Antworten auf nachstehende Fragen zu bekommen.

Hinter diesen Fragen steht die Annahme, dass die Trainingselemente mancher Trainingsprogramme nicht den Bedürfnissen der Legasthniker gerecht werden. Außerdem gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Programme mit unterschiedlichsten Trainingselementen. Von den Betroffenen soll daher erhoben werden, was ihnen geholfen hat oder hatte und was nicht.

An dieser Stelle ist es einmal Zeit, auf einen möglichen Einwand von Kritikern einzugehen, die behaupten, dass Legasthniker selbst zu den oben dargestellten Fragestellungen nicht viel Neues werden erzählen können.

Aus meinen eigenen zahlreichen Gesprächen mit (erwachsenen) Legasthnikern konnte ich mehr Einsichten für das außerschulische Training gewinnen als aus den meisten Weiterbildungsveranstaltungen. Dies nicht allein deshalb, weil ich durch die

Gespräche mit den Betroffenen viel darüber erfahren habe, wie Legastheniker denken und „leiden“. Beispielsweise erhielt ich für die Praxis wichtige Informationen über Lerntechniken oder Kompensationsstrategien, aber auch Informationen darüber, was für legasthene Menschen nützlich wäre bzw. war. Damit meine ich keine großen inhaltlichen Förderprogramme, sondern viele kleine, nützliche Tipps.

Untersuchungen neuerer Lerntheorien sowie der Systemtheorie betonen ebenfalls die Wichtigkeit der Elemente der Kommunikation und Interaktion beim Lernen (und bei der Behandlung von Lernproblemen). Daher stehen - resultierend aus obigen Annahmen sowie dem wissenschaftlichen Forschungsstand - zwei Fragestellungen im Zentrum der Untersuchungen:

- *Welche Förderelemente des wissenschaftlichen Forschungsstands werden in der Praxis umgesetzt, und vor allem, welche Förderelemente davon oder ergänzend dazu werden von den befragten Menschen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen als fehlend bezeichnet bzw. als vorhanden erlebt?*
- *Welche Bedeutung hat die Ebene der Kommunikation und Interaktion bzw. die Störung der Kommunikation und Interaktion für das Lernen bei einem Legastheniker?*

3. Forschungsmethodische Begründung und Ablauf des Forschungsprozesses

Nach der ausführlichen Darlegung der Hypothesen sowie der wissenschaftlichen Forschungsfragen folgt in diesem Kapitel eine Beschreibung des Forschungsdesigns, der Forschungsmethodik sowie des Ablaufes der Untersuchung.

3.1 Forschungsdesign, Stichprobenzahl und Auswahl der Probanden

Das Forschungsziel ist es, *vorhandene Theorien und Hypothesen weiter zu entwickeln bzw. zu überprüfen*. Vom methodologischen Ansatz her lässt sich die Studie daher als „*theorieorientiert*“⁴⁴ beschreiben.

Dabei sollen Antworten auf die Fragen nach dem Allgemeinen und den Besondern in den individuellen Lebensgeschichten von Legasthenikern gefunden werden. Systemisch gesehen bedeutet eine biographische Entwicklung eine *Zunahme von erfahrbarer Komplexität*.

Das forschungsmethodische und wissenschaftstheoretische Ziel dieser Studie war nicht die Erhebung einer großen Zahl (von Probanden). Das Interesse zielt vielmehr auf Subjekte und ihre individuelle Biographie. Deshalb werden *dichte Fallstudien* durchgeführt.

Im Folgenden ist es daher wichtig, jene Kriterien zu beschreiben, die im Forschungsprojekt für die Auswahl der Befragten eine Rolle spielen. Dabei spielen die Fragen, wie viele Personen interviewt werden sollen und wie man zu seinen Interviewpartnern gelangt, eine wesentliche Rolle (vgl. Friebertshäuser 1997, 391).

Der Aufruf zur Mitarbeit erfolgte einerseits durch den Vorarlberger Verein LEGA (Verein zur Förderung von Kindern mit Teilleistungsschwächen), der die Personen des Vereins anschrieb bzw. mit ihnen sprach und so versuchte, die Personen zur Mitarbeit zu begeistern, und andererseits durch mich persönlich.

⁴⁴ Im Gegensatz dazu stehen explorativ, theorie- und hypothesengenerierende Ansätze, welche eine weitgehend theoretische Offenheit betonen, wie z.B. der Ansatz von Glaser/Strauss der „grounded theory“ (vgl. Schmidt 1997, 545).

Die Mitarbeit des Vereins LEGA war mir darum wichtig, weil ich bewusst Jugendliche und Erwachsene nicht nur aus meinem Fremdes- oder Umkreis, sondern *aus ganz Vorarlberg* erreichen wollte, die *bei verschiedenen Trainern* in Betreuung sind bzw. waren.

Der Personenkreis, der sich aufgrund des LEGA-Aufrufs meldete, wurde anschließend von mir ergänzt. Dabei ging ich nach dem Verfahren des „*theoretical sampling*“ vor, d.h. die Auswahl erfolgte unter theoretischen Gesichtspunkten nach der Methode des maximalen oder minimalen Kontrastes (vgl. Friebertshäuser 1997, 391).

Mit Hilfe dieses Verfahrens sollten möglichst unterschiedliche Fälle in die Studie einbezogen werden. Dabei wurden besonders „günstige“, aber auch besonders „ungünstige“ Fälle miteinbezogen, d.h. es wurden Stichproben gezogen, von denen zu bestimmten Fragen eine positive Beantwortung der Fragen erwartet wurde, aber auch solche Stichproben, von denen zu bestimmten Fragen eine konträre Antwort erwartet wurde, sog. „abweichende“ oder „extreme“ Fälle (vgl. Merkens 1997, 101).

Insbesondere wurde darauf geachtet, dass der Frauenanteil nicht zu gering ausfällt, da der Anteil der legasthenen Jungen/Männer in der Grundgesamtheit wesentlich höher ist als jener der Mädchen/Frauen. Daneben wurden Teilnehmer aus unterschiedlichen Schultypen und aus unterschiedlichen Altersgruppen ausgewählt. Ganz besonders wurde auch darauf geachtet, dass die Befragten aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen. Im Blick auf die Fragen wurden Personen, die als angepasst, aber auch Personen, die als Schulopponenten gelten, ausgewählt.

Um der Tatsache entgegen zu steuern, dass bewusst oder unbewusst Probanden ausgewählt werden, die womöglich meine eigene Meinung belegen, wurde versucht, den Anteil der eigenen Kunden möglichst gering zu halten.

Die *Stichprobenziehung* erfolgte unter Aspekten der Vollständigkeit der für die Untersuchung relevanten Ereignisse, aber auch unter Aspekten der Ökonomie. Deshalb wurde die Zahl der Befragten auf 20 Personen begrenzt – eine in ähnlichen Studien übliche Stichprobengröße.

Das *Mindestalter der Befragten* wurde zu Beginn der Studie auf *10 Jahre* gesetzt, da jüngere Kinder mitunter nicht in der Lage sind, über ihre Lebensumstände Auskünfte zu geben, und angenommen wurde, dass jüngere Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen kaum ihre eigene Biographie als Ganzes erfassen und darstellen können (vgl. Grunert/Krüger 1999). Weiters sollte eine längere schulische Biographie erforscht werden, um eine höhere Aussagekraft zu erreichen.

Im Laufe der Befragung wurde das *Mindestalter der Befragten nach oben (und zwar auf 14 Jahre)* gesetzt, da sich die Fragen teilweise als schwer zu beantworten herausstellten bzw. sich die Antworten von älteren Interviewpartnern als interessanter und aufschlussreicher erwiesen.

Außerschulische Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibproblemen aus systemischer Sicht

| I | m/w | Alter | Erw./ Jugend. | Geschwister | Geschwister- stellung | Soziales Umfeld | Schulausbildung (höchste Ausbild.) | Beruf bzw. Berufswunsch | Gutachten Ja/Nein | außerschul. Training Ja/Nein |
|---|-----|-------|------------------|-------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--|----------------------|------------------------------------|
| A | m | 25 | E | 2 | Sandwich | Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Angestellter (Versicherung) | N | N |
| B | w | 15 | Ju | 2 | Jüngste | Mittelschicht | Höhere Schule* | Schülerin, Berufswunsch: etwas mit Grafik oder Film | J | J |
| C | w | 20 | E | 1 | Älteste | gehobene Mittelschicht | Mittelschule | arbeitslos | J | J |
| D | m | 14 | Ju | 2 | Ältester | Mittelschicht | Hauptschule* | Schüler | J | J |
| E | w | 14 | Ju | 1 | Jüngste | Mittelschicht | Hauptschule* | Schülerin | J | J |
| F | m | 16 | Ju | 3 | Jüngster | Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Lehrling zum Elektroanlagentechniker | J | J |
| G | w | 31 | E | 1 | Jüngste | gehobene Mittelschicht | Höhere Schule | Grafikerin | N | N, SP |
| H | m | 42 | E | 2 | Jüngster | gehobene Arbeiterschicht | Berufsschule (Lehre) | Pastor, Lebens- u. Sozialberater | N | N, SP |
| I | m | 16 | Ju | 1 | Ältester | Mittelschicht | Mittelschule* | Schüler, Berufswunsch: Schifahrer-Profi (ÖSV) | J | J |
| J | m | 17 | Ju | 2 | Jüngste | Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Lehrling für Fahrzeugtechnik | J | J |
| K | m | 20 | Ju | 2 | Ältester | Mittelschicht | Höhere Schule | Schüler, Berufswunsch: etwas Technisches | N | J |
| L | w | 14 | Ju | 5 | Jüngste | Mittelschicht | Gymnasium* | Schülerin | J | J |
| M | w | 14 | Ju | 1 | Jüngste | Mittelschicht | Gymnasium* | Schülerin, Berufswunsch: Tierärztin | J | J |
| N | m | 21 | Ju | 1 | Jüngste | Mittelschicht | Mittelschule | Angestellter (Vlb. Gebietskrankenkasse) | J | J |
| O | w | 41 | E | 3 | Älteste | Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Weight-Watcher-Verkaufstrainerin | N | J |
| P | m | 16 | Ju | 2 | Sandwich | untere Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Lehrling zum Stylist | J | J |
| Q | w | 41 | E | 8** | Jüngste | Arbeiterschicht | Hauptschule | Legasthetietrainerin | N | N |
| R | m | 32 | E | 1 | Jüngster | Mittelschicht | Hochschule* | Student, Berufswunsch: Richtung Industriedesign | J | J |
| S | w | 45 | E | 2 | Sandwich | Mittelschicht | Höhere Schule | kaufm. Angestellte, trainiert hobbymäßig legasthene Kinder | J | N |
| T | m | 31 | E | 2 | Ältester | Mittelschicht | Berufsschule (Lehre) | Filialleiter und Verkaufsleiter einer Herrenbekleidungsfirma | N | J |

E = Erwachsene
I = Interview A, B, C ...
J = Ja
Ju = Jugendliche
m = männlich, w = weiblich
N = Nein
SP = Sprachtherapie

* derzeit noch in der Schulausbildung
** davon 5 Halbgeschwister

Abbildung 6: Biographische Daten

Geschlechterverteilung: 9 der 20 befragten Personen sind weiblich und 11 Personen sind männlich.

Altersgruppe: Von dieser Personengruppe zählen 12 Personen zur Gruppe der Jugendlichen und 8 Personen zur Gruppe der Erwachsenen. Zu den Jugendlichen wurden Personen zwischen dem 14. und dem 25. Lebensjahr gezählt.

Geschwister: Alle 20 Personen haben Geschwister. 7 Personen davon haben 1 Geschwister, 9 Personen haben 2 Geschwister und 2 Personen haben 3 Geschwister, 1 Person hat 5 Geschwister und 1 Person hat 8 Geschwister (inkl. Halbgeschwister).

Geschwisterstellung: 11 Personen sind die Jüngsten der Familie. 3 Personen bezeichneten sich selbst als „Sandwich“ (Anmerkung: mittlere Geschwisterstellung bei 3

Kindern) und 6 Personen sind die Erstgeborenen in ihrer familiären Geschwisterreihe.

Wohnort: Alle 20 Probanden wohnen (oder wohnten) in *Österreich* (und zwar im Bundesland Vorarlberg) oder gingen in *Vorarlberg* zur Schule.

Soziale Herkunft (Schichtzugehörigkeit): 18 Personen zählen sich selbst zur Mittelschicht. 2 Personen davon zur „gehobeneren Mittelschicht“ und 1 Person davon zur „unteren Mittelschicht“. 2 Personen gaben an, in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen zu sein. 1 Person davon spricht von einer „gehobeneren Arbeiterschicht“.

Schulausbildung⁴⁵: 1 befragte Person hat einen Hauptschulabschluss. 2 Personen besuchen derzeit eine Hauptschule und weitere 2 Personen ein Gymnasium. 7 Personen verfügen über einen Lehrabschluss und absolvierten eine Berufsschule. 3 Personen haben einen Mittelschulabschluss. 4 Personen besuchten bzw. besuchen eine „Höhere Schule“ (mit Reifeprüfung). Lediglich ein Proband besucht derzeit eine Hochschule.

Beruf bzw. Berufswunsch: (siehe Aufstellung „Biographische Daten“)⁴⁶

Gutachten: 13 Personen haben ein schriftliches Gutachten einer kinderpsychologischen Beratungsstelle, das ihnen ihre „sog. Legasthenie“ bescheinigt. 7 Personen verfügen über kein Gutachten. Die Gründe dafür sind unterschiedlich (z.B. Unwissenheit etc.).

⁴⁵ Hier wird jeweils die höchste Ausbildung genannt.

⁴⁶ Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Berufe bzw. Berufswünsche erfolgt hier keine zusammenfassende Darstellung.

Außerschulische Förderung: 15 Personen waren in einer außerschulischen Förderung, davon 11 Personen bei mir. Die restlichen 4 Personen waren bei anderen Trainern. 5 Personen waren *nie in einer außerschulischen Betreuung*.

Im Anschluss an Forschungsdesign, Stichprobenzahl und Auswahl der Probanden soll nun im nächsten Kapitel die genaue Forschungsmethodik und Vorgehensweise erläutert werden.

3.2 Forschungsmethodik im engeren Sinn

Die Auswahl der Probanden ist bereits ein wichtiges Kriterium für die Differenzierung zwischen dem qualitativen und quantitativen Paradigma. Obige Vorgehensweise bzw. diese Studie insgesamt akzentuiert eindeutig die ***qualitative Forschung***.

Qualitativer Forschung geht es darum, „nah an die Daten ranzugehen“ und dabei die analytischen, begrifflichen und kategorialen Bestandteile der Interpretation aus den Daten selbst zu entwickeln (vgl. Lamnek 1995, 195). Zur qualitativen Forschung zählen dabei unterschiedlichste Methoden, wie z.B. die Teilnehmende Beobachtung, das Leitfaden-Interview, die Feldforschung etc. (um nur einige Beispiele zu nennen), derer sich auch die Biographieforschung bedient.

3.2.1 Biographieforschung

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung der letzten Jahre hat das Interesse an Fallstudien und an der sog. „narrativen Forschung“ stark zugenommen. Unter „narrativer Forschung“ verstehen wir die Erforschung von Biographien, Lebensgeschichten oder von Ereignissen und Fallgeschichten. „Narratio“ heißt im Lateinischen „Erzählung“. An die „narrative Forschung“ wird die Hoffnung auf eine „differenzierende Wahrnehmung“ geknüpft (vgl. Huschke-Rhein 1987, 126-127).

Beim „autobiographischen Material“ handelt es sich um Äußerungen – vornehmlich sprachliche, mündliche oder schriftliche –, in denen Menschen in bestimmten Situationen und Zusammenhängen etwas über sich selbst, über ihr Leben, über die Welt und die Zeit, in der sie leben, oder über das Leben anderer mitteilen oder in denen sie sich in der Auseinandersetzung mit dem, was ihnen widerfährt, ihrer selbst vergewissern. Das sind in erster Linie autobiographische Erzählungen und Autobiographien, Briefe, Tagbücher, aber auch Würdigungen und Gedenkreden oder Akten (vgl. Schulze 2002, 26–27).

3.2.1.1 Begriffsdefinition Biographie

Unter Biographie versteht man die wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichte von Menschen. *Bios* bedeutet, aus dem Griechischen stammend, *Leben*, aber auch *Lebensform*; *Graphe* bedeutet *Schrift*. Biographie könnte man daher mit *Schrift des Lebens* übersetzen (vgl. Marotzki 2001, 134).

3.2.1.2 Gegenstand der Biographieforschung oder Gründe für die Wahl der Biographieforschung

Der Gegenstand der Biographieforschung ist die soziale Wirklichkeit, die die Menschen in Auseinandersetzung mit sich und mit anderen für sich jeweils herstellen. Biographie hat daher als Primat das Individuelle. Die Untersuchung des Individuellen in Gruppen, Familien, Gemeinschaften etc. gehört ebenfalls zur Biographieforschung (vgl. Marotzki 2001, 135).

Ein weiteres Ziel der Biographieforschung ist es aber auch, eine einzelne Lebensgeschichte hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen zu erforschen, um daraus Einflüsse auf das Denken, Fühlen und Handeln der Personen zu erhalten (vgl. Schratz

2001, 425). Mündliche autobiographische Äußerungen gehören dabei zu den selbstverständlichen Formen lebensweltlicher Kommunikation (vgl. Schulze 1997, 327).

Seit den 80er Jahren entwickelte sich die Biographieforschung immer mehr zu einem Forschungs- und Diskussionsfeld innerhalb der Soziologie. Die Biographie, d.h. „die Verlaufsstruktur der individuellen Lebensführung“ (Reinhold 1992, 63), als Schlüsseldimension des sozialen Lebens, rückte dabei immer mehr in den Mittelpunkt.

In der biographisch orientierten Schulforschung geht es um die Erkundung von Allgemeinem und Besonderem in individuellen Lebensgeschichten sowie um die Identifikation sozialer Phänomene, die sich auf Schule und Unterricht auswirken. Dabei bedient sie sich häufig der Methode des Leitfaden-Interviews.

Wichtig für die Durchführung einer Studie ist es, einige wenige Schlüsselinformationen (sog. „Knackpunkte“) bzw. Fragestellungen zu kennen (vgl. Huschke-Rhein 1987, 101).

Die im Kapitel 2 dieses Abschnitts genannten Forschungsfragen geben gewisse Themen, Fragestellungen bzw. die Interviewthematik zum Teil bereits vor. Das Erkenntnisinteresse richtet sich daher auf schon vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe (vgl. Friebertshäuser 1997, 375).

Diese methodische Vorgehensweise ist auch das zentrale Charakteristikum des *Leitfaden-Interviews*.

3.2.2 Das Leitfaden-Interview

Das Ziel dieser empirischen Arbeit liegt darin, vorhandene Theorien bzw. Hypothesen zu überprüfen und dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dies kann durch die Methode des Leitfaden-Interviews gut gewährleistet werden, da Leitfaden-Interviews zur Sammlung von Daten und Informationen, darüber hinaus aber auch der Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien dienen (vgl. Friebertshäuser 1997, 376).

Die Methode des Leitfaden-Interviews setzt ein gewisses Vorverständnis auf Seiten des Forschers voraus, denn Leitfaden-Fragen lassen sich nur durch fundierte theoretische und/oder empirische Kenntnisse formulieren.

Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass es diverse Interviewtechniken gibt – von fertig vorformulierten Fragen mit einer festgelegten Reihenfolge bis hin zu Leitfäden - die lediglich weit gefasste Themenkomplexe als Gesprächsanregungen benennen, die aber nichts festlegen und nur einen Rahmen für das Interview abstecken. Oft intendieren Leitfragen auch, bei den Befragten eine Erzählung anzuregen (vgl. Friebertshäuser 1997, 375-376).

Leitfaden-Interviews können im Einzelfall sehr unterschiedlich sein, wobei der Interviewleitfaden sehr ausführlich oder sehr knapp sein kann. Im Unterschied zu standardisierten Interviews sind jedoch keine Antwortvorgaben vorgesehen und die Interviewer werden dazu aufgefordert, die im Leitfaden vorgegebenen Fragen nach eigenem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der jeweiligen Studie durch klärende Nachfragen zu ergänzen und Gesichtspunkte aufzugreifen, die von den Befragten unabhängig vom Interviewleitfaden in die Interviewsituation eingebracht werden (vgl. Flick 1995, 177).

Bei der Erstellung des Leitfadens können sowohl halbstrukturierte Fragen als auch erzählgenerierende Fragen – je nach Forschungsinteresse auf der Ebene der jeweiligen Fragen – aufgenommen werden.

Methodisch gesehen handelt es sich beim Leitfadeninterview um ein „*rekonstruktives Verfahren*“, bei dem der zu untersuchende Sachverhalt in der Erhebungssituation – durch die Befragung und die Beantwortung - ein zweites Mal hergeleitet und rekonstruiert wird. Zu den rekonstruktiven Verfahren zählen alle Formen des Interviews sowie die zusammenfassenden Feldnotizen des teilnehmenden Beobachters (vgl. Bergmann 1985, 306, ref. in Flick 1995, 156).⁴⁷

Die Durchführung von Leitfaden-Interviews und ihre Auswertung können zu unterschiedlichsten Problemen führen, wenn beispielsweise Themen überbetont werden und sich daraus in der Folge falsche Gewichtungen oder Fehlinterpretationen ergeben. Da die genannten Vorzüge aber eindeutig überwiegen, wurde diese Methode für diese Studie ausgewählt. Mit der Entscheidung für das Leitfaden-Interview sowie dessen methodischen Zugang ist auch die Entscheidung für den Bezugspunkt der Strukturierung der Datensammlung verknüpft. Methodisch handelt es sich daher beim Leitfaden-Interview um eine *teilweise Strukturierung der Datensammlung durch Subjekt und Forscher*, wobei das Subjekt themenspezifisch zum Sprechen gebracht werden soll (vgl. Flick 1995, 158).

Die Hauptaufgabe für den Forschenden besteht darin, zwischen den Äußerungsinteressen des Subjektes (und damit auch dem Fluss des Gespräches), der Struktur des Leitfadens sowie der begrenzten Zeit zu vermitteln.

⁴⁷ Demgegenüber beschränken sich „interpretative Verfahren“ (wie z.B. die Konversationsanalyse oder die Objektive Hermeneutik) bei der Erhebung ihrer Daten auf deren akustische oder audiovisuelle Aufzeichnung in Alltagssituationen (vgl. Flick 1995, 156).

Zu den einzelnen Varianten teilstandardisierter Interviews (vgl. Flick 1995, 177) zählen das *Struktur- oder Dilemma-Interview*, das *klinische Interview*, das *biographische Interview* und das *problemzentrierte Interview*.

Von den genannten Varianten teilstandardisierter Interviews habe ich mich für das ***teilstandardisierte biographische Interview*** entschieden.

3.2.3 Das teilstandardisierte biographische Interview

Beim teilstandardisierten biographischen Interview geht es methodisch gesehen um die Erschließung von Lebensgeschichten.

Fuchs (1984, 218f, ref. in Flick 1995, 178) weist darauf hin, dass es sinnvoll ist, die Form des teilstandardisierten biographischen Interviews mit der des narrativen Interviews zu verbinden. Das narrative Interview von **Schütze** wird dabei besonders häufig im Zusammenhang mit lebensgeschichtlich ausgerichteten Fragestellungen eingesetzt.

Die Methode des teilstandardisierten biographischen Interviews eignet sich daher gut für die Erhebung der in dieser Studie vorgesehenen Fragestellungen, denn methodisch gesehen geht es in dieser Studie um die Erschließung von Lebensgeschichten von Legasthenikern.

Mit der Entscheidung für diese Methodik der Erhebung ist es mir auch möglich, die Fragen je nach Erkenntnisinteresse – teilstandardisiert oder teilstandardisiert biographisch - zusammen zu stellen.

Immer dann, wenn es gilt, Neues und Zusätzliches zu erfahren, und die Lebensgeschichte erschlossen werden soll, wurde die Frage *teilstandardisiert biographisch* und daher *erzählgenerierend* und eher *offen* formuliert („*Erzähle mir von ...*“).

Teilstandardisiert sind die Fragen dann, wenn ich aufgrund meines Vorverständnisses die Frage so formuliert habe, dass das Subjekt die Möglichkeit hat, die Lebenswelt (hier: eines Legasthenikers) nochmals zu rekonstruieren und damit *auf gewisse Fragen zu antworten, dabei aber immer auch die Möglichkeit hat, etwas Neues und vom Forscher Unterwartendes einzubringen* („*Was hast du als fehlend empfunden? Denke dabei ...*“).

3.2.4 Entwicklung des Interviewleitfadens und Fragestellungen

Wie bereits erwähnt, scheint die Methode des teilstandardisierten biographischen Interviews die beste Methode zur Untersuchung nachstehender Fragestellungen in dieser Arbeit zu sein. Dies deshalb, weil durch diese Methode einerseits eine leichte Strukturierung vorgegeben werden kann, daneben aber noch genügend Raum für freies Erzählen bleibt.

Der *Interviewleitfaden* gliedert sich dabei in *fünf Abschnitte*:

- „*Biographische Daten*“,
- „*Schullaufbahn und Legasthenie*“,
- „*Inhaltliche Elemente einer Förderung*“,
- „*Beziehungen und Kommunikation*“ und
- „*Allgemeines und persönliches Fazit*“

Die Befragung beginnt mit der Erhebung der *biographischen Daten*. Dieser Teil ist aus Gründen der Vergleichbarkeit der Daten strukturiert und setzt sich aus rein *statistischen Daten* (Geschlecht, Alter, Zugehörigkeit zur Gruppe der Erwachsenen oder Jugendlichen) *und Daten zusammen, denen* – neben ihrer statistischen Notwendigkeit - *in Zusammenhang mit der Lernschwäche Legasthenie Bedeutung beigemessen wurde und die daher nachstehend näher erläutert werden* (Anzahl der Geschwister, Geschwisterstellung, soziales Umfeld (= Schichtzugehörigkeit), (höchster) Schulabschluss, Beruf bzw. Berufswunsch, ob ein Gutachten hinsichtlich der Legasthenie vorhanden ist oder nicht, ob der Proband in einem außerschulischen Training war oder nicht und ob die befragte Person bei mir im Training war oder nicht).

Die *Frage nach der Anzahl der Geschwister und der Geschwisterstellung* soll Aufschluss geben über das Trainingsverhalten von legasthenen Kindern aus größeren Familien im Gegensatz zu Einzelkindern oder Kleinfamilien, da eigene Erfahrungen aus der Praxis, aber auch Forschungsberichte (vgl. Röhr 1978) auf diesbezügliche Unterschiede hinweisen.

Dies hat möglicherweise nicht nur einen finanziellen Hintergrund. Wie mir aus meiner persönlichen Erfahrung bekannt ist, wird das persönliche Befinden eines Legasthenikers durch das Vorhandensein von nicht legasthenen Geschwistern oft weiter verschlimmert, da es oft zu Vergleichen innerhalb der Familie kommt und in der Folge zu empfundenen Ungleichbehandlungen bzw. Ungerechtigkeiten (z.B.: „*Ich muss immer lernen und üben und mein Bruder nicht!*“).

Es stellt sich für mich die Frage, ob dies eventuell auch eine Auswirkung auf das gesamte Trainingsverhalten hat. Kinder aus Mehrkindfamilien nehmen erfahrungsgemäß weniger häufig am Training teil als z.B. Einzelkinder. Ganz negativ auf das Verhalten eines Legasthenikers wirkt sich auch z.B. aus, wenn das jüngere Geschwis-

terchen nicht legasthen ist und mitunter größere Lernfortschritte macht als das um ein Jahr ältere legasthene Kind.

Dies sind nur ein paar Beispiele, warum die Frage der Anzahl der Geschwister bzw. der Geschwisterstellung möglicherweise (d.h. jeweils qualitativ interpretiert) Auswirkungen auf das Training hat, denn dieser Umstand muss bei den Elternberatungsgesprächen miteinbezogen werden, sodass innerfamiliäre Probleme so gut wie möglich vermieden werden können.

Mit der Beantwortung der Frage nach dem *sozialen Umfeld* soll aufgezeigt werden, dass Legasthenie auch in schulisch hochmotivierten (bildungsnahen) Familien mit gehobenem Sprachniveau auftreten kann und nicht – wie vielfach immer noch vermutet – nur in sozial benachteiligten Schichten.

Mit den Ergebnissen der Beantwortung der Frage „*Was machst du derzeit beruflich? Was möchtest du einmal beruflich machen?*“ möchte ich erheben, welche Berufe Legastheniker auswählen bzw. ob es ein gehäuftes Auftreten bestimmter Berufsbranchen gibt.

Da ich oft noch in die „Karriereplanung“ von Legasthenikern hinsichtlich weiterer Schulen, Lehre oder Beruf miteinbezogen werde und auch erwachsene Legastheniker betreue, steht hinter dieser Frage meine persönliche Beobachtung, dass Legastheniker gerne Berufe aus sozialen, pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Bereichen auswählen oder Berufe wählen, bei der sie eine beratende Tätigkeit haben.

Die Frage, ob ein *Gutachten* vorliegt *oder nicht*, ist insofern von Bedeutung, als unterstellt wird, dass es für die betreffende Person ein Unterschied ist, ob man nur glaubt, ein Legastheniker zu sein oder ob der Beweis dafür durch ein Gutachten er-

bracht wurde. Möglicherweise wurden Legastheniker mit Gutachten schulisch und auch zu Hause verständnisvoller (z.B. ... weil man besser auf das Schulkind einging) oder schulisch ungerechter (z.B. ... weil man ein Gutachten anzweifelte oder weil man es wegen Fehlens eines Gutachtens nicht wusste) behandelt.

Pädagogisch gesehen stellt obige Unterscheidung keinen Unterschied dar. Für eine Hilfestellung in der pädagogischen Praxis ist dies aber insofern wichtig, als in Vorarlberg Legastheniker – zumindest theoretisch - noch eine Sonderbehandlung erfahren und dieses Wissen auch in die Zusammenarbeit mit der Schule und in das systemische Gesamtkonzept einzubinden ist.

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

... Danach sind diese Schüler/innen unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges zu beurteilen, wobei die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht werden muss“ (vgl. Landesschulrat für Vorarlberg 2004, Rundschreiben Nr.: 32/2001, Das Zukunftsministerium bm:bwk).

Interessant ist vielleicht auch die damit zusammenhängende Beantwortung der Frage, **warum** die befragte Person kein Gutachten hat („Warum nicht?“). Dahinter steht wiederum die persönliche Beobachtung, dass manche Kinder bewusst nicht getestet werden, um ihnen ja „keinen negativen Stempel aufzudrücken“. Daneben ist der Umstand zu berücksichtigen, dass ältere Legastheniker deshalb über kein Gutachten verfügen, weil früher das Wissen über Legasthenie noch nicht so breit wie heute war und deshalb mitunter noch gar keine Gutachten erstellt wurden.

Zum Schluss interessieren mich noch Antworten auf die Frage nach einem *außerschulischen Legasthenietraining*. Statistisch gesehen interessant ist die Frage, ob die Person überhaupt in einem außerschulischen Legasthenietraining war oder nicht, aber auch, ob die Person bei mir im Training war oder bei einem anderen Trainer (siehe auch Kapitel 3.1 dieses Abschnitts). Die Frage, warum die Person nicht in einem außerschulischen Legasthenietraining war, scheint mir inhaltlich interessant, da ich die Beweggründe erfahren möchte.

Bei dieser Frage erwarte ich deutliche Unterschiede in der Beantwortung der Frage. Ältere Legastheniker werden nicht (alle) in einem außerschulischen Legasthenietraining gewesen sein, da es das damals (in Vorarlberg) noch nicht gab. Aufgrund ihres Alters und der Aneignung bestimmter „Überlebensstrategien“ werden mir ältere Legastheniker – das erwarte ich zumindest - trotzdem sehr interessante Aussagen liefern. Jüngere wiederum werden häufig in einem außerschulischen Training gewesen sein. Hier erwarte ich interessante Aussagen von jenen, die nicht bei mir waren. Zudem werden mir hoffentlich diejenigen, die bei mir waren oder sind, sagen, was nützlich ist/war und was nicht.

Insgesamt wird darauf geachtet, dass Personen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und unterschiedlichsten Trainingsverfahren befragt werden, um möglichst viel (Neues) zu erfahren (siehe Kapitel 3.1 dieses Abschnitts).

Anschließend an die biographischen Daten folgen Fragen zu „*Schullaufbahn und Legasthenie*“, die dazu dienen, den Erzählfluss der Befragten in Gang zu setzen. Außerdem erwarte ich aber auch konkrete Aussagen zur Lebensgeschichte eines Legasthenikers.

Im Detail geht es darum, aus den Erzählungen Hinweise auf mögliche Krisen (= **kritische Lebensphasen**) herauszufiltern, auf die im Training oder in der Elternberatung hingewiesen und eingegangen werden kann.

Hinter der Frage

- **„Wie war das damals, als herauskam, dass du Legasthenie hast? Wie gingst du um mit der Tatsache, dass du Legasthenie hast?“**

steht die Annahme, dass die Diagnose Legasthenie selbst eine „ereigniskritische“ Lebensphase darstellt.

Die Aufforderung bzw. Frage

- **„Erzähle mir von deiner Schullaufbahn: Wie ist es dir in Bezug auf deine Legasthenie ergangen?“**

soll Informationen über subjektiv als kritisch erlebte Lebensphasen und über den individuellen Gefühlszustand liefern. Darüber hinaus werden aber auch neue Informationen über Probleme und die Denkweise von Legasthenikern erwartet. Dies alles, um gewisse Verhaltensweisen von legasthenen Schulkindern besser verstehen zu können.

Die letzte Aufforderung

- **„Erzähle mir von deinen Krisen (kritische Lebensphasen)!“**

dient zur nochmaligen Nachfrage, da bei den vorherigen Fragen (bewusst) nicht von „Krisen“ gesprochen wurde, aber angenommen wurde, dass das Schulkind von Krisen spricht. Sollten die Erzählungen keine Informationen über „kritische Lebensphasen“ liefern, wird dies durch diese letzte Frage angeregt.

Dies darum, da Krisen zu den Schlüsselinformationen gehören, die eine Biographie prägen. Es sind vor allem drei Gesichtspunkte, die in den Untersuchungen und Diskussionen einer Biographieforschung eine wichtige Rolle spielen: „Lebensereignisse“, „Entwicklungsaufgaben und Wachstumskrisen“ sowie „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (vgl. Schulze 2002, 33–34).

Lebensereignisse markieren dabei wichtige Einschnitte, Veränderungen, Übergänge und Artikulationsstellen in der Lebensgeschichte (z.B. Schuleintritt, Diagnose Legasthenie, Schulwechsel, Krankheiten, Tod, Scheidung der Eltern, Wirtschaftskrisen, Kriege, Flucht etc., vgl. Schulze 2002, 34). Einige Ereignisse sind altersbedingt, andere voraussehbar oder unvorausehbar.

Diese für die Erhebung und für das Gesamtkonzept wichtigen Informationen erwarte ich mir insbesondere durch diese Fragestellung, wobei ich davon ausgehe, dass die Diagnose Legasthenie bereits ein kritisches Lebensereignis darstellt. Entscheidend für das spätere Leben sowie die Schullaufbahn wird es auch sein, wie das Schulkind diese Diagnose sowie deren Folgen bewältigen kann.

Der folgende Teil des Interviews (*Inhaltliche Elemente einer Förderung*) geht der Beantwortung der Forschungsfrage nach. Sie lautet:

Welche Fördererelemente des wissenschaftlichen Forschungsstands werden in der Praxis umgesetzt, und vor allem, welche Fördererelemente davon oder ergänzend dazu werden von den befragten Menschen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen als fehlend bezeichnet bzw. als vorhanden erlebt?

Hier wird forschungsmethodisch die Ebene des Erzählgenerierenden und Narrativen verlassen.

Bei der ersten Frage geht es darum zu erfahren, was *inhaltlich* von den Eltern, Lehrern und anderen Personen bezüglich der Legasthenie unternommen wurde (*„Was wurde inhaltlich bezüglich deiner Legasthenie unternommen? Welche Hilfen wurden dir angeboten? Von den Eltern ..., von den Lehrern ..., von anderen Personen ...“*). Dies darum, weil aufgezeigt werden soll, welche Elemente des Forschungsstandes wirklich Berücksichtigung finden und welche nicht.

Die nächsten drei Fragen haben das Ziel herauszufinden, ob diese Elemente der Förderung den Legasthenikern auch hilfreich waren (*„Was davon war hilfreich und positiv?“*) oder ob die Befragten der Meinung sind, dass bestimmte Elemente nicht nützlich waren bzw. nichts brachten (*„Was brachte nicht viel bzw. nichts?“*).

Von größtem Interesse ist für mich die dritte Frage

- *„Was fehlte deiner Meinung nach?“*,

denn hier erwarte ich mir neue Erkenntnisse und Hinweise zur Weiterentwicklung der außerschulischen Förderung.

Der folgende Teil des Interviews (***Beziehungen und Kommunikation***) soll Antworten auf die zweite noch offene Forschungsfrage

- ***Welche Bedeutung hat die Ebene der Kommunikation und Interaktion bzw. die Störung der Kommunikation und Interaktion auf das Lernen bei einem Legastheniker?***

liefern.

Aufgrund neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen von Lerntheorien sowie der Systemtheorie (siehe Abschnitt D), aber auch als Resümee aus der Praxis, wird angenommen, dass die Beziehungsebene sowie die Kommunikation starken Einfluss auf das Lernverhalten (hier: eines Legasthenikers) haben.

Diese Annahme stützt sich auf Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner 1981, ref. in Huschke-Rhein 1989, 25), aber auch auf meine persönliche Beobachtung.

Die Erzählaufforderung

- ***„Erzähle von deinen eigenen Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation während deiner Schulzeit.“***

hat den Hintergrund, mehr über das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Beziehungen und Kommunikation zwischen dem legasthenen Kind und seiner Um-

welt zu erfahren, aber auch einen Einblick in Bedeutung und Auswirkungen von Beziehungen und Kommunikation für das legasthene Kind zu bekommen.

In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nachgegangen, ob beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus funktioniert hat bzw. vorhanden war. Dies führt zur nächsten Frage bzw. Erzählaufforderung.

- ***„Gab es Gespräche zwischen Elternhaus und Schule? Beschreibe das Verhältnis zwischen deinen Eltern und deinen Lehrern!“***

Daneben wird aber auch die Frage nach anderen positiven oder negativen Gesprächen und Beziehungen gestellt, die Einfluss auf das Lernverhalten eines Legasthenikers haben oder hatten. Die entsprechenden offenen Fragen lauten:

- ***„Gab es sonstige besonders positive Gespräche bzw. Beziehungen?“***
- ***„Gab es sonstige besonders negative Gespräche bzw. Beziehungen?“***

Auch diese – mitunter neuen – Erkenntnisse sollen dann in das umfassende Betreuungskonzept miteinbezogen werden.

Der letzte Teil des Interviews (*Allgemeines und persönliches Fazit*) dient zu Nachfragezwecken und zur Abrundung des Interviews. Durch die Fragen

- ***„Was würdest du einem Legasthentrainer sagen, was dir nützlich und hilfreich wäre und was er mit dir üben sollte? Was war deiner Meinung nach positiv und erleichternd während deiner Schulzeit?“***

wird untersucht, ob das bestehende schulische und außerschulische Angebot den subjektiven Bedürfnissen von Legasthenikern entspricht oder nicht.

Dabei wird hinterfragt, welche Angebote/Hilfen aus der Sicht der Betroffenen gefehlt haben:

- ***„Was hast du als fehlend empfunden? Denke dabei an Inhalte, Beziehungen und Kommunikation.“***

Hinter dieser Frage steht die Annahme, dass neben der inhaltlichen Ebene die Beziehungsebene sowie die Kommunikationsebene wichtig sein könnten. Wie deren Bedeutung von den Betroffenen selbst eingeschätzt wird, soll die Beantwortung folgender Frage klären:

- ***„Wie bewertest du die Wichtigkeit von Inhalten, Beziehungen und Kommunikation in einer Betreuung?“***

Mit der vorletzten Frage wird die Zufriedenheit mit dem Schulsystem (im Hinblick auf das Angebot und die Behandlung legasthener Kinder) hinterfragt:

- ***„Wenn du Unterrichtsminister wärst, was würdest du ändern bzw. verbieten?“***

Die letzte Frage

- ***Gibt es sonst noch etwas, das du einem Legasthentrainer – wie mir – gerne sagen würdest? Vielleicht etwas, das du noch niemandem gesagt hast?***

hat das Ziel, das Interview abzurunden, wobei die entspanntere Gesprächsatmosphäre am Schluss des Interviews noch einige Informationen erwarten lässt.

Im Anschluss an die Entwicklung des Interviews bzw. des Interviewleitfadens (Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im *Band II, Anhang 1.*) werden der Durchführungszeitraum (siehe nächstes Kapitel) sowie die Art und Weise der Datenaufzeichnung, die Nachbearbeitung und die Transkription festgelegt (siehe Kapitel 3.4 dieses Abschnitts):

3.3 Durchführungszeitraum

Die Interviews wurden im Mai und Juni 2005 durchgeführt.

3.4 Datenaufzeichnung, Nachbearbeitung und Transkription

Nachdem die Probanden zunächst über Sinn und Zweck der Aufzeichnung aufgeklärt worden waren und ihre grundsätzliche Einwilligung gegeben hatten, erfolgte die *Aufnahme* der Interviews mittels eines „digitalen Voice Recorders“.

Um der Natürlichkeit der Situation möglichst nahe zu kommen, wurde darauf geachtet, den technischen Aufwand der Aufnahme möglichst zu halten. Dabei wurde nur soviel aufgezeichnet, wie zur Beantwortung der Fragestellung unbedingt notwendig ist (vgl. Flick 1995, 161).

Nach dem Interview wurden der Gesprächsverlauf, die entstandenen Eindrücke sowie die emotionale Befindlichkeit nochmals rekonstruiert. Dieser Bericht zum Interviewverlauf diente zur Erleichterung der anschließenden Transkription.

Anschließend folgte die **Transkription** der Interviews. Dabei orientierte ich mich an den Transkriptionsregeln von **Georg Peez** (2004, 4). Die Interviews wurden vollständig transkribiert (siehe *Band II, Anhang 3*). Daneben kam es zu einer ökonomisch zusammengefassten Transkription⁴⁸ jedes einzelnen Interviews auf Basis der aus allen Interviews entwickelten Kategorien und deren Codierung (siehe Kapitel 4. dieses Abschnitts)

Dabei wurde darauf geachtet, dass nur so viel und so genau transkribiert wird, wie von der Fragestellung her wirklich notwendig erschien (vgl. Flick 1995, 162). Besonders interessante Passagen wurden wörtlich transkribiert und ergänzen zusätzlich die zusammengefasste Transkription. Die in Dialekt gesprochenen Worte wurden in Anführungszeichen gestellt und in ein „normales“ Schriftdeutsch übertragen, wobei die Satzstellung und gewisse Äußerungen in ihrer „Urform“ belassen wurden.

Die Namen der Interviewten wurden *codiert*, d.h. sie wurden *anonymisiert*, indem sie durch *Buchstaben* ersetzt wurden (z.B. Interview A, Interview B ...). Andere im Interview genannte Namen (Namen der Trainer, Firmennamen etc.) wurden durch drei Kreuze (XXX) ersetzt.

Die Transkription wurde nach folgenden **Transkriptionsregeln** vorgenommen:

| | |
|-------------------|---|
| I: | Abkürzung für Interviewerin |
| A, B, C ...: | Anonymisierung der Befragten |
| „ ... “: | Zitat (Interview) in Anführungszeichen |
| ` ... `: | Zitat im Zitat |
| ,:;!? | Interpunktion, konventionelle Benutzung |
| (unverständlich): | unverständliche Äußerungen |

⁴⁸ Verschriftung

| | |
|---------------------|--|
| (kurze Pause): | Absetzen einer sprachlichen Äußerung |
| <u>wahnsinnig</u> : | auffällige Betonung (z.B. hebt die Stimme) |
| wahnsinnig : | größere Lautstärke (fett) |
| jaaaa: | Dehnung |
| (lacht): | nichtsprachliche Äußerungen |
| (überlegt): | |
| ... | unvollständige Sätze |

Anmerkung: Die Interviews enthalten des Öfteren die Bezeichnung „Volksschule“, die in Österreich mit der Bezeichnung „Grundschule“ identisch ist.

Nach der Transkription wurde die *Verschriftung nochmals* genau *mit der Aufnahme verglichen*, um sicherzustellen, dass die Transkripte den Gesprächsverlauf möglichst genau dokumentieren.

3.5 Probeinterviews, Bildung von Auswertungskategorien, Codierung und Interpretation

Entscheidendes Merkmal qualitativer Forschung ist, dass die vorhandenen Erwartungen und theoretischen Überlegungen nach Möglichkeit offen bleiben, d.h. sie sollen in einem steten Austauschprozess zwischen qualitativ erhobenem Material und zunächst noch wenig bestimmtem theoretischem Vorverständnis präzisiert, modifiziert oder revidiert werden (vgl. Hopf/Weingarten 1979, 15, ref. in Schmidt 1997, 545).

Die Auswertungsstrategie hat daher nicht erst für die Auswertungsphase Bedeutung, in der die transkribierten Interviews analysiert werden, sondern hat schon für die Erhebung Konsequenzen, ist also ein *fortlaufender Prozess*. Dieser Prozess wird als Austausch zwischen erhobenem Material in Form von Interviewtranskripten auf der einen Seite und dem theoretischen Vorverständnis auf der anderen Seite verstanden.

Es handelt sich um eine Auswertungstechnik, die *speziell für Leitfaden-Interviews geeignet* ist (vgl. Schmidt 1997, 544).

Die Analyse des erhobenen Materials erfolgte durch die Technik der „**Kategoriebildung am Material**“, d.h. das Material bildet den Ausgangspunkt für alle Auswertungsschritte und wird nach Themen oder Einzelaspekten geordnet und thematisch zusammengefasst (vgl. Schmidt 1997, 547). Diese thematische Zusammenfassung wird in Folge als „*Auswertungskategorie*“ bezeichnet.

„Auswertungskategorien können nicht oder zumindest nicht ausschließlich schon vor der Erhebung bestimmt und festgelegt werden. Die Kategorien lassen sich vielmehr häufig erst aus dem erhobenen Material heraus entwickeln. Dies hängt zusammen mit dem Anspruch der Offenheit, der qualitative Forschung auszeichnet“ (Schmidt 1997, 547).

Vorfixierte Auswertungskategorien wären auch wenig geeignet, neue unvorhergesehene Themen und Aspekte, die im Material auftauchen können, zu entdecken. Auswertungskategorien können daher nicht aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet werden. Allerdings können sie teilweise vor der Erhebung entworfen werden, wenn sie im Verlauf der Erhebung verfeinert, überarbeitet oder durch neue Kategorien ersetzt werden (vgl. Schmidt 1997, 548).

In der vorliegenden Studie kam es daher in Auseinandersetzung mit dem Material zu einer sehr groben Darstellung von Auswertungskategorien. Diese Auswertungskategorien orientierten sich an den Fragestellungen und den ihnen zugrunde liegenden Theorietraditionen sowie am Stand der Forschung.

In Auseinandersetzung mit der Literatur sowie angeregt durch eigene Beobachtungen und Erkenntnisse aus ersten *Probeinterviews* wurden diese laufend ergänzt bzw. verändert.

Die Interviews wurden mit zwei Testpersonen, die jünger sind als die Personen der Studie, voruntersucht und auf Verständlichkeit überprüft. Der Leitfaden wurde nach jedem Interview überarbeitet bzw. die Fragen wurden detaillierter ausgearbeitet, wenn Schwierigkeiten in der Verständlichkeit auftauchten.

Der Interviewleitfaden lässt sich dabei als Übersetzung der Kategorie-Entwürfe in Fragen und einzelne Frageaspekte beschreiben (vgl. Schmidt 1997, 550) und stellt ein Zwischenergebnis des forschungsbegleitend entwickelten Kategorieverständnisses dar.

Bei der Durchführung der Leitfaden-Interviews wurde darauf geachtet, dass die Fragen des Leitfadens nicht nur nacheinander abgehakt werden und keine Leitfadenbürokratie entsteht. Das Leitfaden-Interview soll Information bringen und nicht Information blockieren!

Die Durchführung der Probeinterviews sowie der gesamten Interviews, bei denen es je nach Einzelinterview zu geringfügigen Anpassungen kam, führte schließlich zu nachstehenden *Auswertungskategorien*:

- *Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche*
- *Schullaufbahn und Legasthenie*
- *Kritische Lebensphasen und Legasthenie*
- *Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung*
- *Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?*
- *Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?*
- *Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung*
- *Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation*

- *Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation*
- *Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten) oder Informationen und Tipps für Legasthietrainer*
- *Der Legasthiker als Unterrichtsminister*

Als nächster wichtiger Auswertungsschritt der „materialorientierten“ Kategoriebildung erfolgte in Orientierung am Material die Zuordnung einzelner Gesprächselemente des Materials zu den Auswertungskategorien, das sog. **Codieren**. Die Codierung wurde dabei für jede einzelne Kategorie auf Basis der Originaltexte der Interviews vorgenommen.

Anschließend an die Codierung entwickelte sich aus den ersten Interviewergebnissen und –interpretationen heraus der **Codierleitfaden** (siehe *Band II, Anhang 2*). Dieser orientierte sich ebenfalls am Material und entwickelte den vollen Umfang sowie die volle Ausdifferenzierung erst nach Durchführung aller Interviews.

Als nächster Schritt der Auswertung qualitativer Leitfadeninterviews folgte die **quantifizierende computergestützte Zusammenstellung und Auswertung** der Ergebnisse der Codierung im Rahmen einer qualitativen Analyse (vgl. Schmidt 1997, 560).

Technisch gesprochen handelt es sich hierbei um eine **Darstellung der Ergebnisse der Codierung in Form einer Tabelle**, um eine Übersicht über codierte Fälle zu bekommen, unter Anwendung des Programms **Excel**.

Dieser Schritt ist wichtig, um eine Übersicht über Häufigkeitsangaben einzelner Auswertungskategorien zu bekommen, die eine Zwischenstufe der Auswertung als Basis für die spätere Analyse darstellten.

Es ist nicht unumstritten, für die Auswertung qualitativer Interviews quantifizierbare Übersichten zu erstellen (vgl. Schmidt 1997, 562). In der vorliegenden Studie wurde eine quantifizierbare Materialübersicht trotzdem als sinnvoll erachtet, da sie sich für die Verdichtung der Daten als hilfreich erwies und die Transparenz erhöhte.

Die im Zentrum stehende *Auswertungsstrategie „des Austausches“ zwischen erhobenem Material und theoretischen Vorüberlegungen* lässt sich als „*inhaltsanalytisches Verfahren*“ beschreiben.

Wilfried Bos und *Christian Tarnai* unterscheiden zwei inhaltsanalytische Verfahrensweisen: die „*hermeneutisch-interpretierende*“ und die „*empirisch-erklärende*“ Inhaltsanalyse (vgl. Schmidt 1997, 545). Die hier vorgestellte Auswertungsstrategie ist eine bewusst gewählte Mischform zwischen diesen beiden Zugangsweisen.

Dabei ging es darum, durch intensives Lesen die Formulierungen, die die Befragten verwendeten, zu verstehen und unter Überschriften zusammen zu fassen. Das eigene theoretische Vorverständnis und die eigenen Fragestellungen lenkten dabei bewusst die Aufmerksamkeit. So wurde das Augenmerk bewusst auf Textstellen gelegt, die den vorangenen Erwartungen entsprachen, auf der anderen Seite wurden aber auch Textstellen entdeckt, die den Erwartungen nicht entsprachen.

Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das auch mit dem der „*zusammenfassenden Interpretation*“ von *Mayring* zu vergleichen ist. Dabei geht es um eine *schrittweise Zusammenfassung und Reduktion der Interviewtranskripte*, und sie versteht sich als Auswertungsform im Rahmen qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1983, 1985, 1993, ref. in Schmidt 1997, 554).

4. Verdichtete Einzelfallstudien

In diesem Kapitel folgt eine ökonomisch lesbare Zusammenfassung der Beschreibung der 20 Einzelfallstudien anhand der entwickelten Auswertungskategorien und des Codierleitfadens.

4.1 Interview A

Interviewsituation

Es herrschte ein angenehmes Gesprächsklima und der Interviewpartner war sehr mitteilungsfreudig und offen. Während des Gespräches wirkte der Interviewte manchmal sehr betroffen. Bei starker emotionaler Betroffenheit ging er ins Stottern über oder sprach die Sätze nicht zu Ende. Sehr häufig wurde das Wort „Angst“ benutzt. Auffällig war auch das Schnalzen mit der Zunge, das häufig als Bestätigung der Aussage eingesetzt wurde.

Biographische Daten

Der Interviewpartner A ist männlich und 25 Jahre alt. Er bezeichnet sich selbst als „Sandwichkind“ und zählt seine Familie zur Mittelschicht. Nach der Pflichtschule absolvierte er im Laufe seiner Berufslaufbahn „mehrere“ unterschiedliche Lehrabschlussprüfungen. Ein Gutachten über seine Legasthenie gibt es nicht. In einem außerschulischen Training war der Interviewte ebenfalls nie, weil man „es“ – laut eigenen Angaben - „... früher nicht gewusst hat.“

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Seine Schwäche war ihm zu Schulzeiten nicht bewusst. Er merkte nur, dass er sich im Vergleich zu anderen Schülern viel schwerer tat, wusste aber nicht warum. Seine Schwäche bestand darin, dass er nicht gut lesen und rechtschreiben konnte. Erst seit ein paar Jahren, seit das Thema bekannter ist, ist dieser interviewten Person klar, welche Schwäche sie hat.

A: „Ja, am Anfang habe ich gedacht, ja, ich bin wirklich ein bisschen blöd. Ich habe sicher einen Komplex gehabt. Ich habe zwar alles machen können, aber ... Im Sport war ich gut, privat hatte ich keine Probleme ... aber dort hatte ich wirklich das Gefühl, ja, dass ich einen Schaden habe.“

Während er früher Komplexe hatte, steht er seit ca. drei Jahren zu seiner Schwäche.

Schullaufbahn und Legasthenie

Die Schulzeit ist diesem Proband in negativer Erinnerung, geprägt von vielem Pauken und einem strengen Vater, der ihn drillte. Immer wieder erwähnte er das Gefühl, die Leistung, vor allem im Lesen, nicht erbringen zu können und von anderen als dumm abgestempelt worden zu sein.

A: (überlegt, atmet tief ein) „Ja eigentlich, im Grunde genommen in der Volksschule Hauptschule. Dort war ich in Deutsch schlecht und im Lesen, aber ich habe nur nicht gewusst, was es ist. Ich habe nur gemerkt, dass ich im Verhältnis zu allen anderen. Ich habe beim Lesen gestottert und das war für mich immer ... Dort war ... Kinder sind knallhart. Dort hat man immer gesagt: `Der ist zu dumm zum Lesen.‘“

Das Lesen war für ihn eine einzige Qual und die Schulzeit begleitet von ständiger Angst. Er bezeichnete sich als eine Art Künstler, der es mit der Zeit lernte, sich in der Schulbank klein zu machen, sich unauffällig zu verhalten und sich durch die Schul-

zeit „durchzuschlängeln.“ Der Interviewte gab auch an, ganze Lesetexte auswendig gelernt zu haben, um sie dann als Ganzes vortragen zu können und damit niemand merkte, dass er nicht lesen konnte.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewpartner A nannte den Begriff Krise zwar im Hinblick auf seine Schule, wobei diese Krise aber nicht in Zusammenhang mit seiner Legasthenie genannt wurde, sondern sich auf eine pubertäre Phase in der 4. Klasse Hauptschule bezog.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Von Seiten der Schule riet man ihm, mehr zu lernen bzw. mehr zu lesen. Inhaltliche Hilfen bekam er jedoch von den Lehrern keine. Innerhalb der Familie wurde „zeitweise“ ein Lesetag eingeführt, um so das Lesen zu fördern.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Der Interviewpartner A erwähnte des Öfteren die Wichtigkeit des Lesens und die Beschäftigung mit Wörtern und Texten. Dies brauche er, um die Schreibweise und das Schriftbild von Wörtern nicht zu vergessen. Der Interviewte bezeichnete sich als „optischen Typ“ und gab an, dass es ihm hilfreich sei, wenn er das Wort bildlich vor sich sehe, um sich dessen Form einprägen zu können, wobei die Schrift groß und klar sein sollte.

A: (überlegt) „Ich habe gemerkt, wenn ich viel ..., wenn ich viel gelesen habe und viel mit Wörtern zu tun hatte, dann ist es sehr be... um vieles besser geworden. Ganz stark habe ich es gemerkt, als ich dann von der Schule in die Lehre gegangen bin ... Dann hast du ja wirklich kaum etwas zu tun, aber dann ... Ich habe drei Jahre Konditor gemacht, das Bundesheer in der Zwischenzeit und zwei Jahre Zimmerer und da-

nach bin ich dann in einen Beruf eingestiegen, wo ich viel mit Schreiben zu tun hatte und da habe ich gemerkt, was da bergab gegangen ist und jetzt bin seit knapp 3 ½ Jahren immer fest am Herumtippen und Schreiben und ich merke, dass ich ..., wie das angekurbelt ist. Vor allem das erste Halbjahr, das war für mich total schlimm, weil, wenn ich auf den Zettel schauen würde, das wäre wahrscheinlich schlimm zum Lesen. Da waren brutale Fehler darin. Da habe ich schon gemerkt ... (überlegt) Ja, wenn du es nicht tust, es wieder schnell bergab geht.“

Das Arbeiten mit dem Computer, insbesondere mit dem Textverarbeitungsprogramm „Winword“, und die Verwendung des Dudens bezeichnet der Interviewte A als für ihn „lebensnotwendige“ Unterstützung.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Als „wenig brauchbare Elemente“ gab der Interviewte an, dass er keine Unterstützung bekam, da keiner wusste, was er habe. Als „weniger hilfreich“ bezeichnete er auch den Rat (beim Lernen des Gedichtes), das Gedicht hundertmal durchzulesen.

A: „...Mein Vater sagte: `Wenn du ein Gedicht hundertmal durchliest, dann kannst du es!` Ich habe es gemacht. Ich habe es hundertmal durchgelesen. Ich hatte es nicht im Kopf. Ich weiß nicht warum, aber es ging nicht! Dann habe ich gesagt: `Blöde Regel!`...“

Der Interviewte erzählte aber auch von einem ständigen Noten- und Leistungsdruck, der insbesondere von seinem Vater ausging und den er als „weniger hilfreich“ empfand.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Neben dem Wissen um seine Schwäche nannte der Interviewte A als „fehlende Elemente“ die individuelle Förderung, die Früherkennung sowie ein außerschulisches Training. Daneben habe ihm auch eine Person gefehlt, die seinen Selbstwert gestärkt

oder ihm geholfen hätte, seine Angst zu überwinden, und Verständnis für seine Schwäche hatte.

A: „...Vielleicht würde ich jetzt aufstehen. Also, wenn das jetzt einmal passieren würde, würde ich vielleicht aufstehen und sagen: 'Ich bin Legastheniker. Ich lese nicht vor! Danke!', aber das hätte ich mich früher nicht getraut. Aber da hatte ich panische Angst und die Angst hat das ganze noch einmal geschürt. Und dort ... Ich denke, wenn du das Selbstbewusstsein eines Legasthenikers stärkst, dass du dann viel weniger Fehler machst, dass es viel besser wird. Ich glaube, das hätte mir auf jeden Fall geholfen. Das denke ich.“

A: „Was ich denke, was ganz gut ist, wenn es gewisse Sachen gibt, um die Angst zu nehmen und das auch publik zu machen in der **Klasse**, dass du weißt: 'So, jetzt liest der XXX. Er kann es nicht gut, aber jetzt hören wir ihm alle zu!' Somit nimmst du ... Ich denke, das hätte mir viel geholfen, wenn man das so gemacht hätte, denn dann hätte man mir die Angst genommen, um einfach zu sagen: 'Heh, ich bin Legastheniker!' Und wenn ich langsam lese, dann geht es auch. Was du brauchst in diesem Moment ist eine Klasse, die damit auch umgehen kann. Wenn du zwei oder drei Störenfriede drin hast, dann hast du ein Problem. Dann ist es auch negativ. Das hätte mir, glaube ich, viel geholfen. Ja, dass dir am Anfang jemand hilft und sagt: 'Ja, so ist es! Machen wir es trotzdem!' Dann wäre es mir sicher besser und leichter gegangen. Ich denke, das hätte mir sicher viel geholfen.“

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Proband machte keine prozentuellen Angaben und erwähnte lediglich die Notwendigkeit der Stärkung seines Selbstbewusstseins und die Notwendigkeit eines außerschulischen Trainings.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Da sich der Interviewte während der Schulzeit nicht auf seine Schwäche und diesbezügliche Gespräche einließ und ohnehin niemand wusste, *warum* er schulische

Schwächen hatte, nannte der Interviewte keine positiven Erfahrungen und Beziehungen in Bezug auf seine Lernschwäche.

A: (überlegt) "Ich würde eher sagen, dass für mich eher still ..., dass ich selber Stillschweigen bewahrt habe über das ..., dass ich mich auf ein Gespräch gar nicht eingelassen hätte. Es gar nicht zugelassen hätte. Und die Lehrer ... Es war nie so, dass jemand auf mich zugekommen ist und gesagt hat: 'XXX, vielleicht sollten wir einmal reden!' Man hat dort ... Das kann ich sagen. Das ist eigentlich nie Kann ich nicht sagen, dass einmal etwas Positives gekommen wäre einmal ... Auch nicht negative Sachen von den Schülern her ..., aber sonst ... (Pause) ... **wenig** ... Es ist nichts ... Ich habe das eher selber abgeschottet für mich. Ich habe da nicht so ein Gespräch ... Ich wäre ihm sicher aus dem Weg gegangen oder ich bin ihm aus dem Weg gegangen."

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Als negative Erfahrung nannte der Interviewte vor allem die Tatsache, dass ihn seine Mitschüler auslachten, was seine Angst zu versagen noch vergrößerte. Aus Angst vor dieser negativen Erfahrung zog er sich immer mehr zurück.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Während des Interviews erwähnte der Proband immer wieder die Notwendigkeit des Lesens und Lernens. Insbesondere schien es ihm wichtig, Kindern die Freude am Lesen zu vermitteln („... dass Lesen schön ist und dass das Abenteuer im Kopf ist.“). Er nannte weiterhin die Wichtigkeit des „ständigen Übens“ und berichtete, dass Ferien und längere Pausen dazu führten, dass er das Gelernte (z.B. auch das Wortbild von Wörtern bzw. deren Rechtschreibung) zum Teil wieder vergaß.

A: (überlegt) „Ich merke immer bei mir, dass, wenn ich ständig etwas mache ..., dass ich wirklich besser werde. Nachdem ich auch ab und zu längere Urlaube mache ... Wenn ich vier Wochen lang nichts tu, dann merke ich ... Es ist wie ein Rad, das am Anfang schwerer geht zum Ankurbeln. Nachher geht es dann schon wieder. Wenn ich

länger nichts tu, dann merke ich, dass es schlecht ist. Wenn ich etwas mache über längere Zeit und regelmäßig ... Eine Sommerpause, das ist ..., denke ich, wäre sicher schlecht. Es ist tödlich ... Ich empfinde es als ... Du wirst es sicher merken, dass, wenn die Kinder weg sind ... Das dort ein Einbruch ist. Also Dranbleiben! ...“

Das Trainieren der Rechtschreibung empfand der Interviewte A als hilfreich. Besonders hilfreich erschien ihm auch der Einsatz des Computers sowie des Dudens. Das spielerische Lernen unter Gleichgesinnten hätte sich der Proband ebenso gewünscht wie ein Umfeld, das Verständnis für seine Schwäche gehabt hätte.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsminister würde der Interviewte durch eine Reform der Lehreraus- und Fortbildung die Akzeptanz des Themas „Legasthenie“ in der Schule versuchen zu verbessern. Bei der Auswahl der Lehrer sollten neben fachlichen Qualifikationen auch Eigenschaften wie Feinfühligkeit und Sensibilität ausschlaggebend für eine Anstellung sein, um Schüler mit Lernschwächen besser verstehen zu können.

4.2 Interview B

Interviewsituation:

Die Interviewte - obwohl persönlich bekannt – spricht (vor allem zu Beginn) sehr leise und wirkt eher schüchtern. Im Laufe des Interviews legt sich die Schüchternheit und sie erzählt sehr ausführlich über ihre Schwäche, mit der sie unbekümmert umgeht.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin B ist 15 Jahre alt. Sie ist das jüngste von drei Kindern und zählt ihre Familie zur Mittelschicht. Nach eigenen Angaben ist sie die 17. von 25 Enkeln in einer Familie, in der die meisten Kinder und Jugendlichen von der sog. „Legasthenie“ betroffen sind. Das Thema Legasthenie ist in dieser Familie bekannt und vieldiskutiert. Da sie fleißig und bemüht ist, ist die Schwäche bei ihr – laut eigenen Aussagen - eher gering. Da sie noch einen behinderten Bruder hat, versteht sie sich ohnehin nicht als das Sorgenkind der Familie. Nach dem Besuch der Grund- und Hauptschule besuchte sie eine Höhere Lehranstalt. Da das Wissen über Legasthenie in ihrer Familie – aufgrund des gehäuften familiären Auftretens – sehr hoch ist, war sie schon sehr früh in einem außerschulischen Training. Über ihre Schwäche gibt es sogar zwei psychologische Gutachten.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Aufgrund des gehäuften familiären Auftretens der Legasthenie wurde die Schwäche relativ früh erkannt und von ihr bewusst wahrgenommen. Der Umgang mit der Schwäche erfolgte innerhalb der Familie unbekümmert.

B: „Ich war ja nicht alleine. Mein Bruder hatte es ja auch, eigentlich die ganze Familie.“

Auf der einen Seite wurde versucht, die Schwäche durch erhöhten Lerneinsatz zu kompensieren; auf der anderen Seite wurde die Schwäche von der Interviewten aber auch zum eigenen Vorteil eingesetzt, um beispielsweise bessere Noten zu bekommen.

B: „Für mich war das eher besser, weil ich dadurch bessere Noten bekommen habe auf die Schularbeit.“

Schullaufbahn und Legasthenie

Schulisch gesehen nannte sie keine bestimmten Erlebnisse. Sie beschreibt sich selbst als „Vorzugsschülerin“. In der Grundschule habe man nichts Spezielles an ihr bemerkt. Sie fühlte sich den anderen ebenbürtig. Die Interviewte bemängelte ein wenig den Deutschunterricht, der vor allem darin bestand, Filme anzuschauen.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Die Interviewpartnerin B hatte keine Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Die Förderung bestand im Großen und Ganzen aus einem außerschulischen Legasthenietraining und der häuslichen Unterstützung beim Lernen und der Hausaufgabenkontrolle der Mutter. Die Mutter war es auch, die ständig versuchte, Gespräche mit den Lehrpersonen (vor allem über die Art und Weise der Schwäche und deren Behandlung) zu führen mit dem Ziel, dass man die Schwäche in der Schule bzw. bei der Benotung berücksichtige. Von den Lehrern gab es jedoch keine Unterstützung.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Als besonders hilfreich erwähnte die Interviewpartnerin das außerschulische Training, von dem ihr das Lernen und Üben der Rechtschreibregeln sehr positiv in Erinnerung blieb.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Als wenig brauchbar und hilfreich nannte die Probandin den Deutschunterricht in der Hauptschule, da er ihr inhaltlich (bezogen auf Rechtschreibung und Grammatik) nicht viel gebracht habe.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Die Interviewpartnerin berichtete über nach wie vor lückenhaftes Wissen in Bezug auf Grammatik und bemängelt ihren zu kleinen Wortschatz. Daneben erwähnt sie fehlende Hilfestellungen beim Schreiben von Aufsätzen. Generell habe es ihr an guten Deutschlehrern und an gutem Deutschunterricht gefehlt.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Interviewte bewertet die Elemente Kommunikation und Beziehungen mit 60 %. Darunter versteht sie die Beziehungen zu den Eltern, den Lehrern und anderen Personen. Demgegenüber stehen 40 % für das Inhaltliche. Unter dem Inhaltlichen versteht sie mehr oder weniger den Unterricht.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Sowohl ihre Beziehung zu den Lehrern als auch die Zusammenarbeit zwischen der Mutter und den Lehrern bezeichnete die Befragte als gut. Ganz besonders hob sie ihre positiven Erfahrungen mit den Lehrern hervor, die sie unterstützen und Verständnis für ihre Schwäche hatten.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Im Gegensatz dazu sprach die Interviewte aber auch von einem Lehrer, der kein Verständnis für ihre Schwäche hatte und sie nicht unterstützte.

B: „Ja, mein jetziger Deutschlehrer nimmt überhaupt nicht Rücksicht. Dem ist das sooo egal. Dann hat er gesagt, ich solle ein neues Gutachten bringen. Nicht dass das etwas ändern wird!“

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Die Interviewte berichtet über die Wichtigkeit des Rechtschreibens, insbesondere des Übens der Groß- und Kleinschreibung. Daneben wünscht sie sich Unterstützung beim Schreiben von Aufsätzen, bei der Bildung von Sätzen sowie beim Aufbau eines erweiterten Wortschatzes, Unterstützung zur Bewältigung ihrer Prüfungsangst und Hilfen zur Bewältigung ihres „Zeitstress“. Außerdem erwähnte sie, dass es wichtig sei, auf die individuellen Probleme jeder einzelnen Person einzugehen, wobei sie es dennoch angenehm empfunden habe, in der Gruppe zu arbeiten.

Der Legasthieniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde die Befragte die Zahl der Unterrichtsstunden für legasthene Kinder im Fach Deutsch anheben, in diesen die Themen der Deutschstunde nochmals erklären und auf die inhaltlichen Schwerpunkte und Probleme nochmals eingehen.

Ihr jetziges Schulfach „Soziales Lernen“ begrüßt sie sehr, da das Thema „Kommunikation“ behandelt wird und auch verschiedene Probleme diskutiert werden. Wichtig erscheint ihr außerdem, dass Lehrer – neben ihrer fachlichen Qualifikation - auch

über menschliche Werte verfügen und eine sympathische Ausstrahlung haben. Daneben sieht sie es auch als Aufgabe eines Direktors an, dass er bei gehäuftem Auftreten von Problemen mit Lehrern einschreitet und etwas unternimmt.

4.3 Interview C

Interviewsituation:

Das Gesprächsklima war sehr angenehm und die Befragte sehr offen, redegewandt und mitteilungsfreudig. Insgesamt fällt auf, dass sich die Interviewte sehr intensiv mit ihrer Schwäche und deren Therapieformen auseinandergesetzt hat. Auffallend ist, dass die befragte Person häufig die „wörtliche Rede“ (z.B. „Die haben gesagt: `Das muss nicht sein!´...“) verwendet.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin C ist 20 Jahre alt und das ältere von zwei Kindern. Ihre Familie gehört zur gehobenen Mittelschicht. Nach dem Besuch der Pflichtschulen absolvierte sie eine dreijährige Haushaltungsschule. Derzeit befindet sie sich in einer Berufsorientierungsphase. Sie ist im Besitz eines Gutachtens und besuchte ein außerschulisches Legasthietraining bei zwei verschiedenen Trainern.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Insgesamt geht die Befragte unbekümmert mit der Schwäche um, vor allem, seit sie gemerkt hat, dass sie auch Fortschritte machen kann, wenn sie sich bemüht. Hilfreich waren ihr vor allem die Gespräche mit anderen legasthenen Freunden.

Schullaufbahn und Legasthenie

Zu Beginn ihrer Schulzeit hatte sie einige Probleme, da das Wissen um Legasthenie noch nicht da war und die Lehrer nicht glaubten, dass dahinter eine bestimmte Schwäche steht. Ab dem Hauptschulalter lief es besser, da die Lehrer kooperativer waren, und in der Haushaltungsschule (Mittelschule) machte sie sogar erste Erfahrungen mit verständnisvollen Lehrern, arbeitete mit ihnen zusammen und erhielt kleinere schulische Förderungen.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Die Interviewpartnerin C sprach zwar von einer Krise, die sie aber – im Nachhinein betrachtet - nicht auf ihre Legasthenie zurückführt, sondern die im persönlichen Bereich lag.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Die Eltern unterstützten sie, indem sie mit ihr lernten und sie ausfragten. In den Sommerferien durften sie ein Legasthenie-Trainingscamp besuchen. Begleitend zum außerschulischen Training beschäftigte sie sich mit Kinesiologie und der Cranio Sacral-Therapie.⁴⁹ Daneben bekam sie – allerdings nicht von Anfang an - auch diverse

⁴⁹ Der Name „Cranio Sacral-Therapie“ wird aus den medizinischen Fachbegriffen cranium (Schädel) und os sacrum (Kreuzbein) gebildet. Die Cranio Sacral-Therapie ist eine „Heilweise“, bei der der Therapeut den Patienten sanft mit den Händen berührt und dabei durch minimale Druckausübung auf bestimmte Bereiche des Skeletts, insbesondere die Schädelknochen, Korrekturen am Knochen-system vornimmt. Diese Korrekturen bewirken im Erfolgsfall die Befreiung von Blockaden in der Skelettstruktur und von Verspannungen und Blockaden im Bereich der Muskeln und des Bindegewebes. Die Cranio Sacral-Therapie hat verschiedene Anwendungsgebiete, unter anderem wird sie bei Hyperaktivität oder bei Lernschwierigkeiten und Konzentrationsschwächen eingesetzt (vgl. <http://www.samuel-hahnemann-stiftung.de>).

schulische Förderungen bzw. Erleichterungen (Im Fach Deutsch wurde ihr für diverse Aufgaben mehr Zeit eingeräumt. Anstelle der Textverarbeitungsübungen durfte sie beispielsweise Graphikübungen machen).

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Hilfreich war der befragten Person das außerschulische Legasthenietraining, da es für sie wichtig war, sich auf das Thema „Legasthenie“ einzulassen und sich damit zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang erwähnte sie, dass ihr das Rechtschreibtraining sehr viel gebracht habe. Auch Computerübungen empfand sie als positiv, vor allem da sie eine Abwechslung zum Schreiben und Lesen darstellten.

C: „Hilfreich war sicher einmal das wöchentliche außerschulischen Training, weil du animiert wirst weiter zu machen und nicht irgendwo aufzuhören (überlegt).“

Daneben betont sie die Notwendigkeit von Pausen, um sich wieder besser konzentrieren zu können. Als hilfreich empfand sie, dass die Lehrer mit ihr zusammenarbeiteten und sich als kooperativ und verständnisvoll erwiesen. Positiv war auch, dass einige Lehrer ihre Übungsblätter extra groß und übersichtlich gestalteten.

Während ihrer Schulzeit beschäftigte sich die Befragte – wie oben erwähnt - auch mit der Kinesiologie und der Cranio Sacral-Therapie. Beide Methoden waren ihr hilfreich im Umgang mit der Schwäche.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Wenig hilfreich – und nach eigenen Angaben „nicht zielführend“ – empfand die Interviewte den Förderunterricht in der Grundschule. Besonders negativ in Erinnerung

war ihr dabei das Üben von Lernwörtern, die sie aus dem eigentlichen Unterricht noch gar nicht kannte.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Die Befragte spricht von einer fehlenden Frühförderung (z.B. frühzeitiges Erlernen der Uhr, Koordinationsübungen etc.), fehlendem Wissen über Legasthenie, fehlender Stundenvorbereitung und fehlendem Anschauungsmaterial im Förderunterricht und bemängelt insgesamt die Art und Weise, wie man sie in der Grundschule gefördert habe.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Interviewpartnerin bewertet die Wichtigkeit der Elemente Inhalt, Beziehungen und Kommunikation mit je 30 %, wobei jedes Drittel für sie genau gleich wichtig ist.

C: (hebt die Stimme) „**Ja, also Beziehungen ist auch wieder so** ... Wenn der Inhalt nicht passt, dann wird die Kommunikation schlechter, dann wird die Beziehung schlechter. Das spielt alles ... Das Dreieck spielt zusammen. Man kann es Dreieck, Kreis nennen. Das ist egal. Es spielt einfach alles ineinander hinein.“

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Besonders positiv erwähnt die Befragte ihr Verhältnis zum Vater, der sehr viel Verständnis und Geduld für sie hatte und sie in schulischen Angelegenheiten stets unterstützte. Auch ihr Verhältnis zu den Lehrern bezeichnet sie als gut, was ihr auch sehr wichtig war. Aus diesem Grund führte sie auch regelmäßig Kurzgespräche mit den Lehrern, um damit auszuloten, auf welchem Stand sie sei.

C: „Mit den Lehrern hatte ich immer ein sehr gutes Verhältnis. Bei allen. Das war mir auch wichtig. Ich habe nicht mögen, dass mich ein Lehrer nicht mag. Ich habe zwar gewusst, ich muss meine Leistungen bringen, ich darf nicht auf der faulen Haut sitzen und nicht nichts tun, aber durch Leistung bekommst du auch deine Noten. Und das habe ich getan. Ich habe mir keine Note schenken lassen und wenn man mir nachgesagt hat, du hättest genauso einen Zweier verdient, wenn ihr unbedingt glaubt, ich solle eine Prüfung machen, dann mache ich sie. Das war immer mein Motto. Wenn ihr meint, man schenke mir eine Note, dann mache ich eine Prüfung.“

Auch das Verhältnis zwischen ihrem Vater und ihren Lehrern war gut. Daneben gab es auch positive Gespräche zwischen dem Trainer und den Lehrern sowie zwischen ihr und anderen legasthenen Freunden.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Als negative Erfahrungen nannte sie einige Beziehungen zu ihren Mitschülern, da diese nicht akzeptieren konnten (oder nicht wahrhaben wollten oder es nicht besser wussten), dass sie manchmal anders als andere Schüler behandelt oder beurteilt wurde.

Das Verhältnis zur Mutter während der Schulzeit bezeichnete die Interviewte als eher schwierig und „abgeschwächt“ (Als negativ möchte sie das Verhältnis nicht bezeichnen!). Dies führt sie auf das Leistungsdenken der Mutter zurück, die selbst auch Lehrerin war. Auch das Verhältnis zwischen der Mutter und den Lehrern war zu Beginn ihrer Schulzeit nicht besonders gut.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Die Interviewte betont insbesondere die Wichtigkeit eines Rechtschreib- und Lesetrainings. Sie erwähnt auch, dass es für sie wichtig sei, sich permanent mit Text und dem Schreiben zu beschäftigen. Da das Durchlesen eines von ihr geschriebenen Tex-

tes unmittelbar nach dem Schreiben nicht viel bringe, habe sie sich angeeignet, die Texte ein paar Tage später nochmals auf Fehler durchzulesen. Positiv und hilfreich empfand die Befragte das außerschulische Training, wobei sie insbesondere die Übungen am Computer, die akustischen Differenzierungsübungen und das bildhafte Lernmaterial hervorhob. Die Übungen im außerschulischen Training könnten dabei sogar noch schwieriger gestaltet werden.

Besonders positive Erfahrungen beim Lernen machte die Befragte mit klassischer Musik, da diese beruhigend wirke. Daneben spricht sie immer wieder von Bewegungsspielen, die, als Pausen zwischen dem Schreiben von Texten oder dem Lesen eingesetzt, die Konzentration und Motivation zum weiteren Üben erhöhen. Auch das Trinken von Wasser erhöhe ihre Konzentrationsfähigkeit.

Der Legastheneriker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde sie die Eltern sowohl über schulische als auch über außerschulische Fördermöglichkeiten informieren. An jeder Schule würde sie zwei bis drei Förderlehrer einstellen, die ausschließlich für die Förderung legasthener Kinder zur Verfügung stehen. Auch das frühzeitige Testen der Schüler auf Lernschwächen hin (wie z.B. auf Legasthenie) sieht sie als Aufgabe der Schule.

Anstatt Stunden im Lehrplan zu streichen, würde sie in die Legasthenie- und Lehrerausbildung investieren und diese reformieren. Die Wochenarbeitszeit der Lehrer würde sie auf eine 40-Stunden-Woche anheben. Innerhalb dieser Zeit sollten die Lehrer mit den Schülern lernen und Hausaufgaben machen und für Fragen zur Verfügung stehen. In der Folge bräuchte es auch weniger Förderunterricht.

4.4 Interview D

Interviewsituation:

Der Interviewpartner D war sehr offen und ehrlich. Es herrschte eine äußerst angenehme und entspannte Interviewsituation.

Biographische Daten:

Der Interviewte ist 14 Jahre alt und das älteste von drei Geschwistern. Seine Familie gehört der Mittelschicht an. Trotz seiner Schwäche gehört er zu den besten Schülern der Klasse. Der Befragte betont, dass er sich nicht hinter der Schwäche „verstecken möchte“, sondern sie durch großen Lernaufwand die Schwäche zu kompensieren versucht. Der 14-jährige ist sehr ehrgeizig und lernmotiviert und besucht derzeit die Hauptschule. Ein psychologisches Gutachten bestätigt seine Legasthenie. Gefördert wurde er in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Der Befragte erkannte sehr bald, dass er „anders“ war als die anderen Schüler in seiner Klasse. Ihm war bewusst, dass er etwas tun musste, wenn es besser werden sollte. Sein eiserner Wille und sein Lerneinsatz verhalfen ihm schließlich zur Verbesserung der Noten. Dadurch gelang es ihm, seine Schwäche anzunehmen.

D: „Ja, man ist nicht mehr so wie die anderen Schüler, also man hat gewusst, dass manche Fehler passieren und dass man sie einfach herausbringen muss, und wenn man nichts tut, dass es einfach nicht besser wird.“

Schullaufbahn und Legasthenie

Nach anfänglichen Schwierigkeiten berichtet der Befragte von wenigen Problemen in der Schule. Auffallend ist, dass seine Leistungen im Fach Deutsch deutlich schlechter sind als seine Leistungen in den anderen Schulfächern.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewpartner D hatte keine Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Der Befragte berichtet einerseits von einer Förderung durch seine Eltern als auch von einer außerschulischen Förderung, in der er viel gelernt habe. Seine Eltern unterstützten ihn vor allem durch viele Gespräche mit Lehrern, die das Ziel hatten, die Lehrer über die Schwäche und über die Auswirkung der Schwäche zu informieren, Akzeptanz für die Schwäche zu bekommen und auf eine „mildere“ Benotung hinzuweisen. Seine Mutter half ihm aber auch vor allem dadurch, dass sie viel mit ihm lernte.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Als hilfreich empfand der Befragte – wie bereits erwähnt – das Lernen mit seiner Mutter. Ebenfalls positiv erwähnte er die Rechtschreibübungen sowie die Übungen am Computer im außerschulischen Legasthenietraining. Positiv in Erinnerung ist dem Interviewten das Lernen der Lernwörter mittels der Methodik des NLP.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Das fehlende Verständnis der Lehrer für seine Schwäche empfand der Interviewte als weniger hilfreich.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Neben dem Verständnis für seine Schwäche vermisste der Befragte bei seinen Lehrern das Fachwissen über das Thema Legasthenie.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Interviewpartner gewichtet die Elemente Kommunikation und Beziehungen und das Inhaltliche mit jeweils 50 %. Daneben betont er die Wichtigkeit eines positiven Verhältnisses zu den Lehrern, aber auch die Wichtigkeit der Einstellung zum Lernen.

D: „Wichtig ist, dass man ein gutes Verhältnis hat und nicht irgendwo hinget und denkt: `Schon wieder lernen.` oder `Es gefällt mir nicht oder so`. Wenn man mit einer negativen Einstellung hinget, dann hilft es einfach nicht so viel, wie wenn du mit einer guten hinget. Wenn du lernen willst, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass es irgendwann geht, viel größer, als wenn du negativ hinget.“

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Als positiv bezeichnete der Befragte das Verhältnis zwischen ihm und seinen Eltern, die ihm immer wieder die Notwendigkeit des Lernens aufzuzeigen versuchten. Als ebenfalls positiv bezeichnete er die Tatsache, dass es den Eltern gelang, einerseits die Schwäche zu akzeptieren und andererseits die Lehrer über die Schwäche aufzuklären.

In diesem Zusammenhang betonte der Interviewte des Öfteren, dass es wichtig sei, dass Lehrer (bzw. das soziale Umfeld) Verständnis für lernschwache Schüler haben.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Besonders negativ waren dem Befragten die ersten Schuljahre in Erinnerung, die geprägt waren von fachlicher Unkenntnis des Themas Legasthenie seitens der Lehrer und daraus folgend von Missverständnissen und Fehleinschätzungen.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Als besonders hilfreich empfand der Befragte die Arbeit am Computer (Rechtschreibung und Grammatik) und das Ausfüllen von Lückentexten zur Übung der Rechtschreibung und Grammatik. Ebenfalls nützlich erschien ihm das Lernen von „Rechtschreibsprüchen“ und die Hinweise für das Durchlesen von Fehlertexten (z.B. einen Text rückwärts auf Fehler durchzulesen). Als visueller Lerntyp bevorzugt er Lernmethoden, die das bildliche Arbeiten mit dem Lernmaterial in den Vordergrund stellen.

Zusammenfassend betont der Befragte die Wichtigkeit der Leistungsbereitschaft und des Fleißes jedes Einzelnen:

D: „Man muss etwas tun, wenn man etwas werden will, also wenn man z.B. einen Beruf will, bei dem man viel schreiben muss, und schreiben muss man eigentlich immer, dann sollte man schauen, dass man in der Hauptschule nicht in der 3. Leistungsgruppe ist, weil in den weiterführenden Schulen ist das sehr wichtig. Da schaut man meistens, wo man ist. Wenn man zeigt, dass man etwas kann und dass man sich bemüht, dann wird man mit der Zeit sicher belohnt.“

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Da die Lehrerausbildung Ausbildungsschwerpunkte zum Thema Lernförderung nicht vorsieht, würde der Interviewte die Lehrerausbildung reformieren, damit Lehrer einfühlsamer und verständnisvoller unterrichten können. Aufgabe der Schule sollte es sein, Kinder auf Lernschwächen (Legasthenie) zu testen und anschließend ein Förderprogramm zu erstellen. Neben Übungen zur Rechtschreibung und Grammatik (insbesondere zur Groß- und Kleinschreibung oder zum Suchen von Rechtschreibfehlern) sollte eine sinnvolle Legasthenieförderung akustische Differenzierungsübungen und Übungseinheiten am Computer beinhalten.

4.5 Interview E

Interviewsituation:

Die Interviewsituation ist für die Interviewte eine neue und ungewohnte Situation, auf die sie nervös und unsicher reagiert. Ihre Antworten sind meistens kurz und knapp. Manche Fragen sind ihr peinlich und die Antworten von unsicherem Lachen begleitet.

Biographische Daten:

Die Interviewte ist 14 Jahre alt. Sie ist das jüngere von zwei Kindern aus einer Mittelschichtfamilie. Von Seiten der Mutter wurde sie sehr zum Lernen motiviert. Die fleißige Schülerin besucht derzeit die Hauptschule. Zu ihrer Schwäche gibt es ein Gutachten. Sie besucht seit mehreren Jahren ein außerschulisches Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass sie Legasthenie hat, hatte sie Angst, im Fach Deutsch zu versagen.

Schullaufbahn und Legasthenie

Spezielle schulische Erlebnisse hatte die Befragte keine.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Auch Krisen hatte die Interviewte keine.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Neben der häuslichen Lernunterstützung durch die Mutter, die mit ihr Diktate und Aufsätze übte, besuchte die Probandin ein außerschulisches Legasthenietraining, das vor allem Übungen zur Verbesserung der Rechtschreibung (am Computer und mit Übungsblättern) diente. Dieses Training enthielt unter anderem Übungen zur Groß- und Kleinschreibung, zur Interpunktion sowie zum Tempusgebrauch.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Als hilfreich und positiv bezeichnete die Befragte alles, was man mit ihr gemacht habe. Motivierend war die Tatsache, dass das Training erfolgreich war und ihre schulischen Leistungen sich auch tatsächlich verbesserten.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Das Üben der Aufsatzarten empfand die Interviewte als weniger hilfreich, da trotz dieser Übung ihre Noten in den Deutschaufsätzen nicht besser wurden.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Zu allererst nennt die Interviewpartnerin das fehlende Verständnis sowie die fehlende Rücksichtnahme des Grundschullehrers bzw. das fehlende Interesse desselben an der Schwäche. Daneben fehlten ihr geeignete Methoden zur Verbesserung ihrer Aufsatzleistung sowie zur Erweiterung ihres Sprachschatzes.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Für den Bereich Beziehungen und Kommunikation vergibt die Befragte 60 %. Das Inhaltliche gewichtet sie mit 40 %.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Interviewte betonte die gute Beziehung zu ihren Eltern, die sie bei der Bewältigung der Schwäche sehr unterstützten. Die Beziehung zu den Lehrern in der Hauptschule ist ihr ebenfalls gut in Erinnerung und ihre Schwäche wurde bei der Notengebung berücksichtigt. Da mehrere Mitschüler von der Lernschwäche Legasthenie betroffen waren, gab es auch keine Probleme mit den Mitschülern. Auch ihre Beziehung zu den Lehrern bezeichnete sie im Großen und Ganzen als positiv.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Lediglich zu Beginn ihrer Schulzeit hatte die Befragte negative Erfahrungen mit einem Lehrer, der ihre Schwäche ignorierte bzw. nicht auf diese einging. Dementsprechend war auch das Verhältnis zwischen diesem Lehrer und den Eltern angespannt. Auch die Mitschüler dieser Klasse lachten sie häufig aus.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Als zentrale Elemente einer Legasthieförderung nennt die Interviewpartnerin – neben dem Trainieren der Rechtschreibung und der Grammatik, dem Üben des Lesens und dem Schreiben von Aufsätzen – Übungen zur Konzentration, Übungen zur Steigerung des Selbstwertes und Tipps, die das Erlernen des Lernstoffes erleichtern. So war ihr beispielsweise das Buchstabieren von Lernwörtern (vorwärts und rückwärts) eine große Hilfe.

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde sie ein schulisches Legasthietraining anbieten lassen, wobei eine Teilnahme an einem solchen Lernprogramm auf freiwilliger Basis geschehen sollte. Für Legasthener würde sie eine andere Benotung vorsehen. Lehrer sollten angewiesen werden, mehr auf Legasthener einzugehen, konkrete Lernhilfen anbieten und sich mehr Zeit für die Förderung der Legasthener nehmen. Diese Änderungen setzen voraus, dass Lehrer eigene Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Lernförderung (Legasthenieausbildung) besuchen.

4.6 Interview F

Interviewsituation:

Der Interviewte hat große Mühe mit der Sprache und ist sichtlich bemüht, richtige Sätze zu bilden. Die meisten Fragen werden vom Befragten nochmals wiederholt und in Form eines Antwortsatzes wiedergegeben. Trotz sprachlicher Ausdrucksprobleme erzählt er sehr offen über seine Erfahrungen mit der Schwäche.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner F ist 16 Jahre alt. Er ist der Jüngste von vier Geschwistern. Der Befragte stammt aus einer Mittelschichtfamilie und hat viele Freunde und Vorbilder. Nach dem Besuch der Grundschule und der Hauptschule ging er in eine Lehre. Ein Gutachten bestätigt seine Legasthenie. Gefördert wurde er sowohl in einem außerschulischen Legasthietraining als auch von verschiedenen anderen Personen (Arzt, Deutschlehrerin etc.). Er ist sehr bemüht, alles zu tun, um sich den Umgang mit der Schwäche zu erleichtern. Das Interview empfand er als neuartige Kommunikationsform, von der er sich neue Informationen erhoffte.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als seine Schwäche diagnostiziert wurde, war er zuerst geschockt und verängstigt. Vor allem hatte er Angst, dass man ihn nicht mehr mag, daraufhin zog er sich zurück. Im Laufe der Zeit gelang es ihm dennoch, seine Schwäche zu akzeptieren, indem er den Lernaufwand erhöhte.

F: „Wie habe ich mich gefühlt? Ich habe mich gefühlt ein bisschen beängstigend gegenüber von Fremden, weil es könnte ja sein, dass sie mich nicht mehr mögen wegen der Legasthenie und habe mich ein bisschen zurückgezogen.“

Schullaufbahn und Legasthenie

Seine Schullaufbahn verlief nach eigenen Angaben eher unspektakulär. Es gab keine speziellen Erlebnisse. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass er - als herauskam, dass er Legasthenie habe – trotzdem wie ein ganz normaler Schüler behandelt wurde. Daraufhin bekam er einen schulischen Förderunterricht.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Befragte hatte keine Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Neben der schulischen erfuhr er auch Förderung von einem außerschulischen Trainer. Gefördert wurden vor allem das Lesen und die Rechtschreibung. Eine Zeit lang wurde er auch von einem Psychiater begleitet.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Hilfreich und positiv empfand der Befragte eigentlich alles, was man mit ihm gemacht hat.

F: „Positiv und hilfreich war eigentlich alles, weil sie waren immer gut, geduldig. Sie haben mir geholfen - überall. Ich habe sogar Fragen stellen können, wie das funktionieren könnte oder funktioniert.“

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Es gab nichts, was dem Interviewten weniger hilfreich gewesen wäre.

F: „Wenig hilfreich habe ich nichts gefunden. Für mich war alles hilfreich. Ich habe alles zu mir kommen lassen, was hilfreich sein könnte.“

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Gefehlt hat dem Befragten manchmal die Akzeptanz der Schwäche durch die Lehrer, das fehlende Fachwissen der Lehrer rund um das Thema Legasthenie und die entsprechende Förderung durch die Lehrer. Das vorgesehene schulische Pensum an Rechtschreibtraining, Grammatiktraining und Übungen zur Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksweise reichten nicht aus, um seine Schwächen zu verbessern.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Interviewpartner gewichtet die Elemente Kommunikation und Beziehungen und das Inhaltliche mit jeweils 50 %.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Obwohl es oft Streit mit dem Vater gab, bezeichnet der Befragte das Verhältnis zu ihm als positiv, da dieser ihn schulisch sehr unterstützte und mit ihm lernte. Auch Gespräche zwischen Elternhaus und Schule gab es einige.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Von den Mitschülern wurde der Proband anfangs „gehänselt“ und er fand auch nicht gleich Freunde - bis seine Mitschüler seine Schwäche akzeptierten. Als negativ empfand er, dass seine Schwäche vom Deutschlehrer nicht akzeptiert wurde. Kommunikationsprobleme hatte er auch mit den Arbeitskollegen.

F: „...Zuerst bin ich gehänselt worden, die ganze Zeit, dann haben sie irgendwo gewusst, dass ich schon ein guter Mensch bin, ein gutmütiger, dann haben sie mich nachher akzeptiert. Dann ist mir der Rest vom Jahr gut gegangen.“

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Positiv in Erinnerung ist dem Befragten die Leseschablone, die ihm das Lesen sehr erleichterte. Motivierend empfand er auch die spielerischen Elemente (Memory, Spiele zum Training der Teilleistungen, insbesondere Spiele zum Training der Serialität und der optischen und akustischen Wahrnehmung) im Förderunterricht. Neben dem Training der Rechtschreibung und der Grammatik bezeichnete er auch Übungen zum Gedächtnistraining als sinnvoll. Da Legasthener mitunter nicht so schnell lernen und begreifen, sollte der Trainer sehr viel Geduld haben.

F: „Ja. Und manche weiß man nicht genau, ob sie es kapieren oder nicht kapieren, das verstehen, und man muss einfach viel Geduld haben und man darf sich nicht leicht aus der Ruhe bringen lassen.“

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Um das Fachwissen rund um das Thema Legasthenie bei den Lehrern zu erhöhen, würde der Interviewte die Lehrerbildung reformieren. Insgesamt stellt der Befragte fest, dass viele Lehrer keine „glückliche Ausstrahlung“ haben, was sich negativ auf

die Schüler auswirke. Durch die Einführung einer vierten Leistungsgruppe in den Hauptschulen würde er legasthene Schüler von Schülern mit anderen Lernproblemen (Verhaltensauffälligkeiten etc.) abgrenzen. In dieser vierten Leistungsgruppe würde der Befragte ein schulisches Legasthienetraining durchführen und den Deutschunterricht insgesamt verbessern (strukturierter Aufbau des Unterrichts durch die Schulen hindurch, mehr Rechtschreibtraining).

4.7 Interview G

Interviewsituation:

Die Interviewpartnerin wirkte anfangs sehr nervös und achtete sehr auf korrekte sprachliche Formulierungen. Trotzdem war die Befragte sehr offen und gesprächsbereit und ließ tief in ihr Leben als „Legasthenikerin“ blicken. Dadurch ergaben sich sowohl für die Wissenschaft als auch für Praktiker interessante Details.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin ist 31 Jahre alt. Sie ist die Jüngere von zwei Kindern. Ihre Familie zählt sie zur gehobenen Mittelschicht. Nach der Grundschule und der Hauptschule besuchte sie eine höhere Schule. Sie ist von Beruf Grafikerin. Ein Gutachten über ihre Schwäche gibt es nicht, weil niemand genau Bescheid wusste, was sie habe. Aus diesem Grund war sie auch nicht in einem außerschulischen Training.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Da man nicht wusste, was sie genau habe, habe sie die Schwäche auch nicht bewusst wahrgenommen. Erst im Berufsleben habe sie ihre Schwäche realisiert.

Schullaufbahn und Legasthenie

Nach eigenen Aussagen hat sich die Befragte durch die Schule „durchgewurstelt“ und musste sehr viel lernen. Trotzdem fühlte sie sich wohl und hatte nur wenige Probleme, abgesehen von der Tatsache, dass sie trotz hohem Lerneinsatz wenig schulischen Erfolg hatte.

G: „...aber rückblickend, würde ich sagen, habe ich einfach Schwierigkeiten damit gehabt. Ich habe mich mit vielen Sachen beschäftigen müssen, obwohl ich mich eigentlich mit anderen Sachen beschäftigen hätte müssen. Ich sage jetzt, wenn der Lehrer diktiert hat, habe ich mich konzentrieren müssen, dass ich das richtig ins Heft hineinbringe und nicht das, was er mir eigentlich erzählen will. Das ist eigentlich so das Problem gewesen.“

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Eine Krise hatte die Befragte nicht.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Da man bei der Befragten Sprachprobleme vermutete, bekam sie schon sehr früh eine Sprachförderung. Neben der Lernunterstützung durch die Eltern bekam sie auch in einigen Fächern Nachhilfe.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Da die Interviewte selbst keine spezifische Lernförderung erhielt, kann sie kaum etwas über hilfreiche und positive Elemente einer Förderung berichten. Sie erwähnte lediglich den Rat eines Lehrers, der sie einmal darauf hinwies, die Wörter rückwärts

auf Fehler durchzulesen. Diesen Rat empfand sie als hilfreich, obwohl nicht immer genügend Zeit blieb, ihn zu befolgen.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Weniger hilfreich war für sie die Tatsache, dass man nicht wusste, was sie habe, und sie dadurch auch nicht richtig gefördert wurde.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Gefehlt hat der Befragten vor allem das Verständnis der Lehrer für ihre schwache schulische Leistung⁵⁰, was sie heute mit dem fehlenden Fachwissen der Lehrer in Bezug auf die Lernschwäche Legasthenie in Verbindung bringt. Folglich war auch keine schulische Förderung bzw. spezielle Behandlung (z.B. mehr Zeit bei den Aufgaben) durch die Lehrer zu erwarten. Konkret hätte sie sich gewünscht, dass die Lehrer mehr auf sie eingehen.

G: „...Der eine Schüler hat dies, der andere Schüler hat das, aber eigentlich musst du dich ... Ich habe mich mit der Masse durchschummeln müssen oder halt einfach 'brutal' viel lernen, und dass ich das halbwegs hinüberbringe oder vielleicht, wenn man mich anders gefördert hätte, hätte ich mich viel einfacher getan.“

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Beide Bereiche hielt die Befragte für gleich wichtig und bewertete daher sowohl die Elemente Beziehungen und Kommunikation als auch die inhaltlichen Elemente mit - 50 %.

⁵⁰ Bewusst war ihr ihre Lernschwäche damals ja nicht.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Das Verhältnis zu ihren Lehrern bezeichnete die Befragte als gut, da sie sehr fleißig war. Auch die Beziehung zu den Eltern und Mitschülern sowie die Beziehung zwischen den Eltern und den Lehrern waren ihr positiv in Erinnerung.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Negativ in Erinnerung war der Interviewten ein Lehrer, der ihr riet, eine Lehre – und keine weiterführende Schule - zu besuchen. Dieser Rat stellte sich als eine grobe Fehleinschätzung heraus, da sie inzwischen über einen erfolgreichen Abschluss einer weiterführenden Schule verfügt.

G: „So irgendwie, dass er eigentlich nicht richtig gewusst hat, was meine Schwäche ist, sondern nur so: `Das schaffst du eh nicht. Was willst denn du?‘“

Informationen und Tipps für Legasthienetrainer

Neben einer spezifischeren Leseförderung erwartet sich die Befragte von einer Förderung mehr Tipps zum Schreiben einer Schularbeit, Hilfe beim Training der Rechtschreibung und Grammatik sowie beim Schreiben von Aufsätzen. Sie betont aber auch die Wichtigkeit des Durchlesens der geschriebenen Texte, wobei sie sich der Methode des Silbenlesens bedient, die sie sich selbst angeeignet hat.

Sie ist eine der wenigen unter den befragten Personen, die in der Lage sind, über körperliche Auswirkungen der Legasthenie berichten zu können. Die Interviewte erzählt, dass sie die Buchstaben zuerst kurz sieht, ihr aber nach und nach beim Lesen oder

Schreiben manche Buchstaben aus ihrer Wahrnehmung wieder verschwinden bzw. „wegfallen“.

G: „Also jetzt weiß ich eigentlich ... Also ich habe jetzt keine Probleme. Ich muss zum Beispiel brutal aufpassen, wenn ich zum Beispiel am Computer schreibe. Dann sehe ich Buchstaben ... Buchstaben sehe ich nicht.“

G: „...Das ist ja ... Das kann man ja nicht einfach so wegtun, wenn man das hat. Man kann es trainieren, aber das Hirn ... Die Buchstaben nimmt mein Hirn nicht wahr, obwohl ich es weiß und das bleibt eigentlich so.“

Darüber hinaus berichtet die Interviewte auch über Buchstabenverdrehungen.

G: „Ja, das tut es immer noch ab und zu. Verdreht hat sie es!“

Daneben erwähnt sie immer wieder, wie wichtig es für sie ist, sich konzentrieren zu können und dass es ihr auch nützlich ist, die buchstabierten Wörter halblaut vor sich herzusagen. Dabei bedient sie sich auch zahlreicher Eselsbrücken und betont, dass sie leichter lernt, wenn die Schrift größer und alles stark optisch aufbereitet (bunt angemalt, unterstrichen) ist.

Auch ein Selbstwerttraining wäre ihr hilfreich gewesen, in dem sie gelernt hätte, mit der Schwäche umzugehen. Sie hätte jemanden gebraucht, der ihr gesagt hätte, dass sie nicht dumm sei und dass es sich hier eben um diese Lernschwäche handle.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Veränderungen würde die Befragte zuallererst beim Unterricht vornehmen. Das Lernen sollte vor allem im Rahmen eines Projektunterrichts stattfinden. Lehrer würde sie in Weiterbildungsveranstaltungen dahingehend schulen, dass sie mehr über Legas-

thenie wissen, in der Lage sind, individueller auf die Schüler einzugehen und Stärken und Schwächen ihrer Schüler fördern zu können. Daneben sollten Lernschwächen von Seiten der Schule früh erkannt und in der Folge entsprechende schulische als auch außerschulische Fördermöglichkeiten von der Schule aufgezeigt werden, wobei das Angebot auch Fördermöglichkeiten für sozial Schwächere beinhalten und die Teilnahme an einem Förderangebot auf freiwilliger Basis erfolgen sollte.

4.8 Interview H

Interviewsituation:

Es herrschte ein sehr offenes Gesprächsklima. Zeitweise wirkte der Interviewte – wenn er sich zurückerinnerte – sehr betroffen und teilweise verzweifelt. Des Öfteren verwendete er die Begriffe „grausam“ und „Qual“. Hin und wieder lachte der Befragte laut auf, wenn er Details aus seinem – aus heutiger Sicht – unverständlichen Kampf in der Schule erzählte.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner H ist 42 Jahre alt und männlich. Er ist der Jüngste von drei Kindern aus einer Arbeiterfamilie. Nach dem Besuch der Pflichtschulen machte er eine Lehre. Sein Vater betonte stets die Wichtigkeit des Lernens. Nach eigenen Aussagen ging ihm der „Knopf zum Lernen“ erst später auf. Inzwischen ist er Pfarrer sowie Lebens- und Sozialberater. Es gibt kein Gutachten über seine Legasthenie und er war auch nicht in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Die Schwäche wurde während der Schulzeit nicht erkannt und erst viel später von ihm als Legasthenie identifiziert. Die Erkenntnis der Schwäche empfand er als entlastend, da er von diesem Zeitpunkt an seine Rechtschreibfehler (und in der Folge sein Versagen) auf diese Schwäche zurückführen konnte.

H: „Das habe ich total spät realisiert. Eigentlich, wo ich schon längstens damit umgegangen bin, damit umgehen konnte, habe ich rückblickend erst gesehen, aha, das war ja Legasthenie! Ich habe einfach gedacht, den meisten geht es eh gleich, die müssen auch so viel lernen, und habe gedacht: `Ja, ich bin einfach schlechter in sprachlichen Sachen.‘“

Schullaufbahn und Legasthenie

Die Schule war für den Interviewten ein einziger Kampf. Er fühlte sich dumm und unverstanden und ständig unter Druck. Auch von Schlägen durch einen Lehrer berichtet der Befragte. Erst die letzten drei Schuljahre waren halbwegs akzeptabel.

H: „Ja, zum Beispiel ein Erlebnis kommt mir in den Sinn. Da war ich vor der Tafel und da habe ich nicht gewusst, schreibt man jetzt wir mit `ie´ oder nur `w-i-r´, und der Lehrer konnte das nicht begreifen und das war eine totale Qual und dann immer wieder die Situationen, wo ich das nicht gecheckt habe und ich bin einfach dumm, ja! Und die Schule ... das wurde ein totaler Druck. Und für mich eine ganz mühsame Zeit. Ich habe, ich habe sogar gedacht, ich mache lieber Selbstmord, als da in die Schule zu gehen ...“

Qualvoll in Erinnerung war dem Befragten vor allem das Lesen:

H: „Ja, weil das für mich eine Qual war. Das Lesen, die Seiten und so. Wenn ich einmal etwas fertig las, dann konnte ich mich nicht mehr erinnern.“ (lacht)

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Bedingt durch seine Schwäche kam es ab dem 11. Lebensjahr zu einer Krise, die zwei bis drei Jahre anhielt. Er beschäftigte sich stark mit dem Sinn des Lebens und hatte auch Selbstmordgedanken. Der Befragte bezeichnete diese Phase als „einen elenden Kampf um Anerkennung und Selbst“.

H: „...Das war so mit 11, wo ich einfach dachte ... das hat sicher mitgespielt. Wenn ich gerne in die Schule gegangen wäre, dann hätte es sich vielleicht nicht so gedreht, aber da dachte ich: `Ja, kann es das sein? Das, das kann es doch ...? Hat ja keinen Sinn und so.` Und da hat die Schule sicher mit beigetragen. Allgemein bin ich da auf die Sinnfrage gekommen.“

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Der Interviewte war schon sehr früh in einer Sprachtherapie, wo er auch lesen musste. Zu Hause las die Mutter mit ihm und lernte mit ihm auf Diktate. Von den Lehrern erhielt er keine Unterstützung.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Obwohl dem Befragten das Lesen während seiner Schulzeit keinen Spaß machte, betonte er – im Nachhinein betrachtet - die Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lesens.

Um seine Schwäche besser einordnen zu können, wäre es dem Interviewten hilfreich gewesen, wenn er und seine soziale Umwelt (Eltern und Lehrer) mehr über das Thema Legasthenie gewusst hätten, aufklärende Gespräche stattgefunden hätten und er Verständnis von den Lehrern bekommen hätte.

H: „Aus heutiger Sicht wäre total hilfreich gewesen, die Eltern und Lehrer hätte gesagt: `Schau, das ist eine Schwäche, das hat mit dem Hirn zu tun und, und, und ... und für dich ist es viel anstrengender als für den Durchschnitt. Du brauchst 6 mal so viel Energie oder wie auch immer!' Und das wäre für mich total hilfreich gewesen! Dann hätte ich es einordnen können oder quasi lokalisieren.“

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Der Druck, den die Lehrer auf ihn ausübten, war für den Befragten kaum auszuhalten. Auch die Aussage „Du musst dich durchboxen!“ habe ihm nicht geholfen.

Das Verbot von Seiten seiner Eltern, Comic-Hefte zu lesen, habe sich noch negativer auf sein Leseverhalten ausgewirkt, da er von da an gar nicht mehr las.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Gefehlt hat dem Befragten vor allem die verständnisvolle Unterstützung durch die Lehrer. Der Interviewte berichtete aber auch von fehlendem Fachwissen rund um das Thema Legasthenie. Vor allem hätte er sich gewünscht, dass man auf seine Stärken und Schwächen eingegangen wäre.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Befragte bewertet den Bereich Kommunikation und Beziehungen mit 60 %, wobei er zu diesem Bereich auch die Förderung des Selbstwerts hinzuzählt, dem er besondere Bedeutung beimisst. Für den inhaltlichen Bereich vergibt der Interviewte 40 %.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Positiv in Erinnerung ist dem Interviewten das Verhältnis zu seinen Eltern, da es mehrere tiefgründige Gespräche gab. Vor allem das Abendessen diente in seiner Familie als eine Art „Kommunikationsplattform“.

H: „Ich meine, was ich positiv erlebt habe, ist ... Meine Eltern haben mich nicht weniger geliebt oder so etwas, die haben ... da habe ich mich genau gleich geliebt gefühlt.“

Ansonsten nannte der Befragte keine positiven Gespräche oder Beziehungen.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Als eine böse und negative Erfahrung bezeichnete der Interviewte das Verhältnis zu seinen Lehrern, das geprägt war von Unverständnis, Unwissen (was das Thema Legasthenie anbelangt) und fehlender Akzeptanz. Von manchen Lehrern fühlte er sich gemieden und gehasst, da er sich bei Problemen gerne auf die Seite der Ausländer stellte. Es gab auch keine Gespräche zwischen Eltern und Lehrern.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Auch an dieser Stelle betont der Interviewpartner die Wichtigkeit der Aufklärung (über eine Schwäche) und Information. Von der Nützlichkeit einer Förderung ist der Befragte überzeugt. Wesentlich erscheint ihm dabei das individuelle Eingehen auf die jeweilige Person und Schwäche, das Herausarbeiten der individuellen Stärken und Schwächen und die humorvolle Gestaltung der Förderung. Auch das Üben des Lesens sieht er als wesentlichen Bestandteil der Förderung, wobei das Lesen Freude bereiten sollte. Dabei könnte auch pädagogisch weniger wertvolles Lesematerial (wie

z.B. Comic-Hefte) durchaus motivierend wirken (Nach dem Motto: „Besser halbe Sätze als gar keine Sätze!“).

Der Befragte berichtete weiter, dass er beruflich sein sprachliches Defizit durch anschauliches Material (Beispiele, Gleichnisse, Bildmaterial) zu kompensieren versuche. Auf die Frage, ob er mir noch etwas bezüglich seiner Schwäche erzählen wolle, bekam ich Nachstehendes und Informatives zur Antwort:

H: „Weißt du, dass ich glaube, dass diese Schwäche auch eine Stärke werden kann. Wenn ich rückblicke, erlebe ich, dass ich ganz andere Wege gesucht und gefunden habe, und dass es eigentlich eine Stärke geworden ist wegen der Schwäche. ... Und es hat sich eine Kreativität entwickelt, die sicher in der Veranlagung schon da war, aber die hat sich total ausgebaut und entwickelt und ist eigentlich zu einer Stärke geworden, wie ohne Legasthenie sicher nicht! ...“

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Auch dieser Interviewte sieht es als Aufgabe der Schule, Schüler frühzeitig auf Lernschwächen hin zu testen, die Eltern darüber zu informieren und in der Folge die Eltern auf ein mögliches Trainingsangebot (schulisch und/oder außerschulisch) aufmerksam zu machen. Dabei erwähnt er die Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit zwischen dem Trainer, den Lehrern und den Eltern. Als Unterrichtsminister würde er sich aber auch dafür einsetzen, dass die Lernschwäche Legasthenie in den Zeugnissen vermerkt wird. Einerseits, um diese Personengruppe von faulen Schülern abzugrenzen, und andererseits, weil sich dadurch die schlechte Note im Fach Deutsch und auch in den anderen Fächern besser erklären lasse. Neben einem psychologischen Gutachten sollte der legasthene Schüler in einem Entwicklungsbogen, der die Entwicklungsfortschritte aus einem Legasthenietraining dokumentiert, darlegen können, ob und wie er sich weiterentwickelt hat, was mitunter auch bei einer Lehrstellersuche von Vorteil sein könnte.

4.9 Interview I

Interviewsituation:

Es herrschte eine sehr angenehme und entspannte Interviewsituation. Der Interviewpartner war sehr offen und direkt. Er hinterließ den Eindruck, gut mit seiner Schwäche umgehen zu können.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner I ist 16 Jahre alt und männlich. Er ist der Ältere von zwei Geschwistern und stammt aus einer Mittelschichtfamilie. Nach dem Besuch der Pflichtschulen besucht er jetzt eine Handelsschule. Es gibt ein Gutachten über seine Legasthenie und er war in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass er von der Lernschwäche Legasthenie betroffen sei, war lediglich seine Mutter aufgeregt. Der Befragte hatte mit der Diagnose keine Probleme, fühlte sich nach wie vor „normal“ und dachte sich nicht viel dabei.

Schullaufbahn und Legasthenie

Der Befragte nannte keine speziellen Erlebnisse. In den Lernfächern war er immer ganz gut. Seine Schwäche zeigte sich in den Fächern Deutsch und Mathematik und bestand vor allem darin, dass er Zahlen und Buchstaben verdrehte.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewpartner nannte als Krisen das Schreiben von Schularbeiten und Diktaten. Als kritische Lebensphase bezeichnete der Befragte vor allem die zweite und dritte Klasse Hauptschule.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Gefördert wurde der Interviewte vor allem von den Eltern und von der außerschulischen Trainerin. Zu seinem häuslichen Training gehörten das Lernen (auf Diktate) mit der Mutter, das Üben der Rechtschreibung mit Hilfe eines Rechtschreibprogramms auf dem Computer und die Übungen mit dem „Brainboy“. Von den Lehrern erhielt er keine Unterstützung. Im außerschulischen Training trainierte er ebenfalls seine Rechtschreibung und Grammatik. Begleitet wurde dieses Training von Konzentrations- sowie Gedächtnisübungen.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Der Interviewte bezeichnete alle Lernhilfen als sehr hilfreich, wobei er insbesondere vom Rechtschreibtraining sehr profitierte.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Als weniger hilfreich empfand der Befragte das Trainieren mit dem „Brainboy“, da ihm der Sinn desselben nicht einleuchtete, was schließlich dazu führte, dass er das Üben damit aufgab.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Obwohl dem Befragten bewusst ist, das man noch mehr hätte üben können, hat er nicht das Gefühl, dass ihm etwas gefehlt habe.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Interviewte bewertete das Inhaltliche mit 60 % sowie die Beziehungen und die Kommunikation mit 40 %.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Sowohl die Beziehung zu den Eltern als auch die zu den Lehrern bezeichnete der Befragte als positiv. Auch das Verhältnis zwischen den Eltern und den Lehrern bezeichnete er als normal.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Negativ in Erinnerung sind dem Befragten einige Aussagen seiner Deutschlehrer in der Hauptschule, die meinten, dass er ganz „Wahnsinniges“ leiste, wenn er beispielsweise im Deutschdiktat wieder einmal 35 Fehler machte. Ebenfalls negativ empfand er die Tatsache, dass viele seiner Lehrer über das Thema Legasthenie nicht oder zu wenig Bescheid wussten, was zu vielen Missverständnissen führte.

Informationen und Tipps für Legasthienetrainer

Der Interviewpartner erwähnte, dass man mit Legasthenikern sehr viel schreiben und im Fach Deutsch vor allem die Zeitformen lernen müsse. Auch das ständige Üben der

Rechtschreibung sieht er als „Muss“. Daneben betont er die Wichtigkeit des Lesens und Lernens. Da das ständige Üben eine hohe Konzentrationsfähigkeit voraussetze, sei es auch notwendig, diese Konzentrationsfähigkeit zu trainieren.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsminister würde der Befragte die Lehrer anweisen, dass sie mehr auf Legastheniker eingehen, mit ihnen sprechen und mehr erklären.

4.10 Interview J

Interviewsituation:

Die Interviewsituation war sehr angenehm. Der Interviewpartner antwortete sehr offen und direkt. Gemäß seinem Naturell gab der Befragte sehr kurze Antworten. Die Schwäche schien ihn eher weniger zu belasten. Manchmal neigte er jedoch dazu, sie zu stark herunterzuspielen.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner J ist 17 Jahre alt und männlich. Er ist das jüngste von vier Kindern aus einer Mittelschichtfamilie. Nach dem Besuch der Pflichtschulen macht er derzeit eine Lehre. Es gibt ein Gutachten über seine Legasthenie und er war in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass er von der Lernschwäche Legasthenie betroffen sei, war es für ihn nicht anders als vorher. Ihm war jedoch klar, dass er mehr lernen müsse als andere Schüler. Im Allgemeinen wurde mit dem Thema Legasthenie im Elternhaus eher unbekümmert umgegangen.

Schullaufbahn und Legasthenie

Der Befragte nannte keine bestimmten Erlebnisse.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Auch bestimmte Krisen hatte der Interviewte keine.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Unterstützung bekam der Befragte sowohl von seinen Eltern (insbesondere von seiner Mutter), die mit ihm lernten, als auch in einem außerschulischen Legasthenietraining, in dem er vor allem Übungen zur Verbesserung seiner Rechtschreibung und Grammatik machte.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Sinnvoll erschien dem Befragten das Trainieren der Rechtschreibung und der Grammatik, da er in der Folge die Zusammenhänge besser verstand und weniger Fehler machte.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Als weniger hilfreich bezeichnete der Interviewte den Deutschunterricht in der Schule, da dieser ihm nicht viel gebracht habe. Er erwähnte auch, dass er den Eindruck hatte, sogar noch strenger benotet zu werden als andere Schüler.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Neben einem kompetenten Deutschunterricht fehlten dem Befragten die Unterstützung durch die Lehrer, das Verständnis der Lehrer und die Akzeptanz der Lehrer für die Schwäche.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Das Inhaltliche wird vom Befragten mit 60 %, die Beziehungen und die Kommunikation werden mit 40 % bewertet.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Besonders positiv ist dem Interviewten das Verhältnis zu seinen Eltern in Erinnerung. Auch das Verhältnis zu seinen Lehrern empfand der Befragte durchweg als positiv.

J: „Das Verhältnis zwischen mir und den Lehrern war immer gut. Ich habe gemacht, was sie gesagt haben, alles gemacht, habe mitgemacht und versucht, es `gut` zu machen. Da hat es nie ein Problem gegeben mit der Kommunikation.“

Erste Unterstützungen von Seiten der Lehrer bekam er in der Berufsschule. Konkret handelt es sich um Hinweise, den geschriebenen Text (Schularbeit) nochmals auf

Fehler durchzulesen, oder er wurde sogar auf einen bestimmten Rechtschreibfehler aufmerksam gemacht.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Der Befragte hatte nur wenige negative Erfahrungen. Weniger gut liefen beispielsweise manche Gespräche zwischen Eltern und Lehrern. Es handelt sich um jene Lehrer, die wenig Verständnis für seine Schwäche zeigten.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Wichtig erschienen dem Interviewten vor allem das Trainieren der Rechtschreibung und der Grammatik bzw. alle Themen rund um das Schulfach „Deutsch“.

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsminister würde er für jeden Legasthener ein *verpflichtendes* Training vorsehen.

J: „Dass jeder Legasthener einen Kurs besuchen sollte oder muss, weil das nützt schon, wenn man etwas tut. Ich kann nicht sagen: `Ich bin ein Legasthener´ und mache nichts dagegen!“

Als Förderung im Rahmen der Schule würde er die Stundenanzahl der Deutschstunden für legasthene Schüler um ein bis zwei Stunden pro Woche erhöhen. Neben den Lehrern, die sich ihr Wissen in Weiterbildungsveranstaltungen aneignen sollten, sollten auch die Schüler besser über das Thema Legasthenie aufgeklärt werden. Dies sollte dazu führen, dass Lehrer einfühlsamer werden, auf Legasthener mehr einge-

hen und Lehrer wie Schüler mehr Verständnis für die Schwäche haben. Auch eine andere Benotung legasthener Schüler würde der Befragte in Betracht ziehen.

Neben der schulischen Förderung sieht er jedoch auch großen Bedarf an einem außerschulischen Förderangebot.

4.11 Interview K

Interviewsituation:

Es herrschte eine sehr angenehme Interviewsituation. Der Befragte war sehr offen, spontan und direkt. Dies ist darum erstaunlich, weil der Interviewte - nach eigenen Aussagen - ein eher zurückhaltender und wenig kommunikativer Mensch ist. Obwohl er von der Schwäche stark betroffen war, scheint er das Ganze gut bewältigt zu haben. Dies auch darum, da er inzwischen Erfolgserlebnisse verzeichnen kann und die Freude am Lernen entdeckt hat.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner K ist 20 Jahre alt und männlich. Er ist der Älteste von drei Geschwistern aus einer Mittelschichtfamilie. Er wurde von seiner Familie sehr zum Lernen motiviert. Nach dem Besuch der Pflichtschulen besucht er derzeit eine Höhere Technische Lehranstalt. Anschließend möchte der Befragte ein Studium beginnen. Ein Gutachten bestätigt seine Lernschwäche. Der Interviewte wurde in einem außerschulischen Legasthienetraining gefördert.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass er von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, war er nicht geschockt, sondern es war für ihn die Begründung, warum er sich so schwer tat.

Schullaufbahn und Legasthenie

In der Schule war vor allem die Tatsache demotivierend, dass trotz Lernens die schulischen Erfolge ausblieben. Außerdem fühlte sich der Befragte oft als „dumm“.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewte nannte keine schulischen Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Gefördert wurde der Befragte von einer außerschulischen Trainerin, die mit ihm die Rechtschreibung, die Grammatik und auch das Aufsatzschreiben übte. Daneben enthielt das außerschulische Training auch Übungen zur optischen Differenzierung.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Dem Interviewten erschienen die Rechtschreib- und Grammatikübungen als sinnvoll. Ob die Übungen zur optischen Differenzierung etwas gebracht haben, kann der Befragte nicht sagen.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Die fehlende Lernmotivation und die Tatsache, dass sich der große Lernaufwand nicht in Noten niederschlug, waren für den Befragten eher frustrierend.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Gefehlt hat dem Interviewten die Unterstützung und das Verständnis der Lehrer. Daneben kritisiert er die Tatsache, dass man nicht früher auf seine Lernschwäche aufmerksam geworden ist, da er andernfalls früher mit dem Training beginnen hätte können. Auch eine andere Benotung von Seiten der Lehrer hätte er sich erwartet. Darüber hinaus ist der Befragte der Meinung, dass er noch mehr Förderstunden gebraucht hätte, um beispielsweise die verschiedenen Aufsatzgattungen sowie den Satzbau zu erlernen.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Befragte bewertet den Inhalt mit 60 %, Beziehungen und Kommunikation mit 40 %.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Obwohl der Interviewte generell nicht viel kommunizierte und sich nach eigenen Angaben eher zurückzog, bezeichnete er das Verhältnis zu seinen Lehrern insgesamt als positiv.

K: „Ich würde sagen eher positiv. Habe mich versucht anzustrengen, still zu sein, aber dass es nicht immer klappt, das war klar! Ist klar! (lacht) Aber sonst? (überlegt) Ich

habe auch jetzt ein normales Verhältnis zum Lehrer. Ich würde sagen, wie die anderen alle auch.“

Daneben berichtete der Befragte über positive Gespräche zwischen Elternhaus und Schule, über deren Inhalte er jedoch nichts zu berichten weiß, und über unproblematische Beziehungen zu seinen Mitschülern. Er erzählte von positiven Erfahrungen mit Menschen, die seine Schwäche akzeptierten (K: „... die Menschen akzeptieren das ...“).

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Der Befragte machte keine negativen Erfahrungen.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Das Trainieren der Rechtschreibung und der Grammatik war dem Interviewten genauso hilfreich wie das Lesen und das viele Lernen. Sinnvoll erscheinen ihm auch Hilfen zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit. Daneben betonte er die Wichtigkeit der eigenen Lernmotivation sowie die Wichtigkeit der Motivation von Seiten seines sozialen Umfelds.

Interessante Einblicke in das Leben eines Legasthenikers ergaben sich durch die Antwort auf die Frage, was denn an einem Legastheniker anders sei als bei einem Nicht-Legastheniker:

K: „Eigentlich ist nichts anders. Es ist ..., also wenn ich jetzt einmal nicht auf die Schule gehe, wenn ich einfach mit meinen Kollegen im Strandbad sitze, und sie sagen: `Schau einmal hinüber, siehst du das!`, also ich habe, glaube ich, eine optische Schwäche und da sind viele Fragen und alle sagen: `Ah ja, ja!`, und ich spüre dann, dass ich der letzte bin, der am längsten hinschaut und dann den Punkt findet, den man ... Er sucht dann eigentlich.“

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Wenn der Befragte Unterrichtsminister wäre, würde er am Nachmittag in der Schule Förderkurse für Legastheniker anbieten. Das Förderangebot würde insbesondere das Üben der Rechtschreibung und Grammatik beinhalten. Das Suchen in den Texten nach Fehlern wäre ebenfalls Bestandteil dieses Förderunterrichts. Darüber hinaus würde der Interviewte für legasthene Schüler ein anderes Benotungssystem vorsehen. Lehrer würde er verpflichten, sich in der Thematik der Legasthenie weiterzubilden.

4.12 Interview L

Interviewsituation:

Die Interviewsituation war sehr angenehm. Die Interviewpartnerin war sehr offen und direkt. Sie vermittelte den Eindruck, mit der Schwäche gut umgehen zu können.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin L ist 14 Jahre alt. Sie ist das jüngste von sechs Geschwistern aus einer Mittelschichtfamilie. Sie besucht derzeit die Unterstufe eines Gymnasiums und bezeichnet sich als sehr fleißig und angepasst. Es gibt ein Gutachten über ihre Legasthenie und sie war auch in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass sie von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, fühlte sie sich ganz normal und nahm die Schwäche an.

L: „Ganz normal einfach! Mich hat es bis dahin nicht gestört, also störte es mich auch dann nicht.“

Schullaufbahn und Legasthenie

Die Befragte hatte keine besonderen schulischen Erlebnisse. Sie erzählt lediglich davon, dass man sie oft gefragt hat, was sie eigentlich habe.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Auch schulische Krisen hatte die Interviewte keine.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Die interviewte Person wurde viel gefördert, so z.B. bereits in der Grundschule vom damaligen Direktor. Auch von den Lehrern wurde sie unterstützt und es wurde ihr viel Verständnis entgegengebracht. Neben der Unterstützung durch die Eltern wurde sie darüber hinaus auch in einem außerschulischen Förderunterricht trainiert. Vor allem an Wahrnehmungs-, Denk- und Rechtschreibspielen bzw. -übungen kann sie sich noch erinnern.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Positiv erwähnte die Interviewpartnerin ihre sog. „Legastheniemappe“ (eine Mappe, in die sie die gesamten Übungen aus dem außerschulischen Training ablegte), da sich diese zu einer Nachschlaghilfe entwickelte, die sie benutzen konnte, wenn sie für die Schule gerade etwas brauchte. Daneben betonte sie, dass sie es als positiv empfunden

habe, wenn sie im Legasthenieunterricht einmal etwas gelernte hatte, was ihre Mitschüler noch nicht wussten, da sie dadurch einen Lernvorsprung hatte.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Als peinlich bezeichnete die Befragte die motivierenden Worte der Lehrer vor der ganzen Klasse und die Tatsache, dass sie von den Lehrern oft bevorzugt behandelt wurde. Weniger hilfreich war ihr auch der Förderunterricht des Direktors in der Grundschule, da sie aufgrund der Tatsache, dass sie sich in einer Gruppe von Schülern befand, die sie allesamt nicht kannte, nur wenig aufnahmefähig war.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Trotz des vielen Übens und Lernens blieben leider der große schulische Erfolg und die Besserung aus, was die befragte Person als sehr demotivierend empfand. Auch die Tatsache, dass sie selbst nichts über ihre Schwäche wusste und daher auch beim Nachfragen Anderer diese nicht erklären konnte, empfand sie als nachteilig.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Befragte vergibt 50 % für das Inhaltliche und 50 % für die Beziehungen bzw. die Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Befragte berichtete über eine positive Beziehung zu ihren Eltern. Die Beziehungen zwischen ihr und den Lehrern bzw. die Beziehungen zwischen ihr und den Mit-

schülern bezeichnete sie ebenfalls als gut. Dies führt sie unter anderem auf ihr angepasstes und höfliches Verhalten zurück.

L: „Ich denke, mit meinen Lehrpersonen gehe ich schon höflich um und bin nicht eine, die die ganze Zeit herumschreit. Mit meinen Mitschülern und Freunden mache ich das auch nicht. Ich bin leise und stehe nicht auf und schreie nicht herum. Und mit älteren Menschen ... Ich glaube sowieso, dass ich höflich bin.“

Zwischen den Eltern und den Lehrern gab es auch manche Gespräche, bei denen sich die beteiligten Personen jedoch immer einigen konnten. Besonders hervor hob sie die Gespräche zwischen dem außerschulischen Trainer und den Lehrern, da sich durch diese Information und Kommunikation das gegenseitige Verständnis erhöhte und sich die befragte Person anschließend besser behandelt fühlte.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die interviewte Person hatte keine negativen Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Die Interviewte berichtete, dass sie viel lernen müsse. Konkret müsse man mit einem legasthenen Kind vor allem die Rechtschreibung und die Grammatik der jeweiligen Klasse üben. Diese Übungen sollten aber auch nicht zu leicht sein.

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde sie den Unterricht so gestalten, dass das zu Lernende mehr und öfter erklärt und nicht nur geschrieben wird. Daneben sollte in den Schulen

das Wissen rund um das Thema Legasthenie erweitert werden bzw. sollten die Lehrer besser über Lernschwächen Bescheid wissen. Durch diese Weiterbildungsmaßnahme erwarte sie sich von den Lehrern eine Verhaltensänderung dahingehend, dass diese mehr Verständnis für lernschwache Kinder zeigen, vor allem, wenn beispielsweise diese Kinder den Lernstoff nicht gleich begreifen.

4.13 Interview M

Interviewsituation:

Die Interviewsituation ist sehr angenehm. Die Interviewpartnerin ist eher wortkarg und gibt kurze, aber spontane Antworten, was ihrem Naturell entspricht. Sie vermittelt den Eindruck, eher leicht von der Lernschwäche Legasthenie betroffen zu sein, und antwortet auf manche Fragen sehr gelassen.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin M ist 14 Jahre alt. Sie ist die Jüngere von zwei Geschwistern aus einer Mittelschichtfamilie. Beide Eltern sind Lehrer. Sie besucht derzeit die Unterstufe eines Gymnasiums. Es gibt ein Gutachten über ihre Legasthenie und sie war in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass sie von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, fühlte sie sich nicht gut. Zur eigenen Beruhigung, aber auch als Rechtfertigung vor den Lehrern, setzte sie daraufhin ihre Lernschwäche oft bewusst als Begründung für ihre vielen Rechtschreibfehler ein.

Schullaufbahn und Legasthenie

Die Interviewte hatte keine besonderen schulischen Erlebnisse. Sie berichtete lediglich darüber, dass sie der Meinung ist, dass es auf den Lehrer ankomme, was man im Fach Deutsch für Noten schreibe, und dass es schwierig sei, wenn man in Deutsch nur Fünfer schreibe.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Auch kritische Lebensphasen hatte die Befragte keine.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Ihre Eltern förderten die Interviewte, indem sie ihr Übungsbücher zur Verbesserung der Rechtschreibung und Grammatik kauften. Auch in einem außerschulischen Legasthenietraining wurde sie gefördert. Die Deutschlehrerin habe ihr dadurch geholfen, dass sie beispielsweise bei der Schularbeit sog. „legasthene Fehler“ bei der Benotung abgezogen habe.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Als hilfreich und positiv empfand die Befragte vor allem das Üben der Rechtschreibung und der Grammatik.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Weniger hilfreich waren der Interviewten Übungen im außerschulischen Training, die sie als zu leicht empfand.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Da die interviewte Person Probleme mit der Merkfähigkeit (insbesondere beim Lernstoff) hat, vermisste sie eine Art Gedächtnistraining.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Gesprächspartnerin gewichtete mit 80 % das Inhaltliche und mit 20 % die Elemente Beziehungen und Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Positive Beziehungen hatte die Befragte vor allem zu ihren Mitschülern.

Die Beziehung zu ihren Eltern bezeichnete die Interviewte als „normal“, d.h. manchmal etwas schwierig. Das Verhältnis zwischen ihren Eltern und den Lehrern bezeichnete sie ebenfalls als normal.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Interviewte hatte keine negativen Erlebnisse hinsichtlich Beziehungen und Kommunikation.

Informationen und Tipps für Legasthienetrainer

Neben dem Üben der Rechtschreibung und der Grammatik erscheint der Befragten ein Gedächtnis- sowie Konzentrationstraining wichtig.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde sie die schulische Förderung ausbauen. Dies setze jedoch voraus, dass Lehrer Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Legasthenie besuchen, um das Betreuungswissen rund um das Thema Legasthenie zu erhöhen. Von diesen Lehrern würden sie auch erwarten, dass sie legasthenen Schülern Übungsblätter mit Rechtschreibübungen mit nach Hause geben, damit diese Schüler mehr üben können.

4.14 Interview N

Interviewsituation:

Es herrschte eine äußerst angenehme Interviewsituation. Der Interviewte war sehr offen, spontan und direkt. Mit dem Interviewpartner wurden schon mehrere Gespräche bzw. Interviews geführt, nach denen er sich – nach eigenen Aussagen - immer sehr erleichtert und verstanden fühlte.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner N ist 21 Jahre alt und männlich. Er ist das jüngere von zwei Kindern und stammt aus einer Mittelschichtfamilie. Nach dem Besuch der Pflichtschulen besuchte er eine Handelsschule und ist jetzt berufstätig. Es gibt ein Gutachten bezüglich seiner Legasthenie und er war in einem außerschulischen Legasthenie-training.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass er von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, ging es dem Interviewten nicht gut, da ihm auch gar nicht klar war, was Legasthenie ist und was sie bedeutet.

Schullaufbahn und Legasthenie

Im Großen und Ganzen machte der Befragte die Erfahrung, dass viele Lehrer seine Schwäche nicht akzeptieren, und er hatte das Gefühl, dass diese eher gegen ihn und seine Familie arbeiteten.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewte hatte keine schulischen Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Unterstützung bekam der Befragte vor allem von seinem Hauptschullehrer, der die Schwäche auch entdeckte. Dieser Lehrer gab ihm oft Lernunterlagen und Rechtschreibübungen für das häusliche Training mit nach Hause. Auch an einem außerschulischen Legasthenietraining nahm der Interviewte teil, wo er vor allem hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik trainiert wurde.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Hilfreich war dem Befragten – wie bereits erwähnt – die Förderung durch den Hauptschullehrer. Besonders positiv in Erinnerung war dem Interviewten jedoch der schulische Erfolg, der ihn zum weiteren Lernen motivierte.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Weniger hilfreich in Erinnerung waren ihm die Gespräche über das Thema Legasthenie mit seinem Deutschlehrer in der Handelsschule, da diese nur auf Missverständnissen beruhten.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Neben der fehlenden Unterstützung durch die Lehrer bzw. ihrem fehlenden Verständnis fehlte dem Befragten vor allem seine eigene Motivation zum Lernen. Darüber hinaus erwähnte er das Fehlen eines Gedächtnistrainings.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Gesprächspartner gewichtete mit 70 % das Inhaltliche und mit 30 % die Elemente Beziehungen und Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Beziehung zu seinen Eltern bezeichnete der Interviewte als positiv. Auch die Beziehung zu seinen Mitschülern war gut, da seine Mitschüler dem Thema Legasthenie gegenüber sehr aufgeschlossen waren. Die Beziehung zwischen seinen Eltern und

seinen Lehrern bezeichnete er ebenfalls als „relativ“ gut. Wie bereits erwähnt, nannte der Befragte auch eine gute Beziehung zu seinem Deutschlehrer in der Hauptschule, da dieser auf ihn einging und ihn förderte. Sehr hilfreich in Erinnerung sind ihm auch die vielen Gespräche mit seiner außerschulischen Trainerin, die ihm sehr gut taten.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Beziehung sowie die Kommunikation zu seinen Lehrern empfand der Befragte als negativ, da das Thema „Legasthenie“ von den Lehrern „abgeblockt“ wurde und er das Gefühl hatte, noch strenger benotet zu werden als die anderen Schüler. Besonders negativ in Erinnerung war ihm die Abschlussprüfung, da ihn sein Deutschlehrer negativ benoten wollte und er nur durch die Intervention der anderen Lehrpersonen die Abschlussprüfung bestand.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Nützlich und hilfreich waren dem Interviewten das Trainieren der Rechtschreibung und der Grammatik. Darüber hinaus betonte er auch die Wichtigkeit des Lesens.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Handlungsbedarf sieht der Interviewte vor allem in der Unterstützung bzw. bei der Förderung lernschwacher Schüler. Die Einführung von Testverfahren zur Früherkennung von Lernschwächen sieht der Befragte als wichtige Aufgabe der Schule an. Die Einführung von verpflichtenden schulischen Fördergruppen für Legastheniker wäre ein weiterer Umsetzungsschritt. In diesen Fördergruppen sollten die Rechtschreibung und die Grammatik geübt, gelesen und auch das Lernen gelernt werden. Als Unterrichtsminister würde er außerdem Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikati-

on zwischen Lehrern und Schülern setzen. Dies setze aber voraus, dass Lehrer weiterbildende Seminare (z.B. zur Legasthienetrainerausbildung) besuchen und lernen, toleranter mit ihren Schülern umzugehen.

4.15 Interview O

Interviewsituation:

Das Gesprächsklima war sehr angenehm. Die Befragte erzählte sehr offen über ihre Erfahrungen und ließ tief in ihr Gefühlsleben blicken. Obwohl die Schulzeit schon einige Jahre zurückliegt, steckt noch immer eine starke Betroffenheit und Verzweiflung in den Erzählungen.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin O ist 41 Jahre alt. Sie ist das älteste von vier Mädchen aus einer Mittelschichtfamilie. Sie bezeichnet sich selbst als „eine ganz Faule“, die nicht gerne lernte. Zum Lernen musste man sie immer zwingen. Nach dem Besuch der Pflichtschule machte sie eine Lehre. Heute ist sie Produktpräsentatorin, Büroangestellte, Hausfrau und Mutter zweier legasthener Söhne. Ein Gutachten über ihre Legasthenie gibt es nicht. Trotzdem war sie in einem außerschulischen Legasthienetraining. Durch ihre beiden Söhne wiederholt sich ihre negative und von Unverständnis geprägte Erfahrung mit der Lernschwäche Legasthenie noch einmal.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Der befragten Person war nicht bewusst, welche Schwäche sie hat. Sie fühlte sich unsicher, nicht „wohl in ihrer Haut“ und hatte oft das Gefühl, anders zu sein als ihre Mitschüler.

Schullaufbahn und Legasthenie

Das schlimmste Erlebnis für sie war die Tatsache, dass man mit ihr nicht über ihre Lernschwäche bzw. über das, was man mit ihr vorhatte, sprach. So erinnert sie sich beispielsweise daran, dass sie Diktate nicht mitschreiben musste (wahrscheinlich weil die Fehleranzahl sie noch mehr demotiviert hätte), da der Lehrer und ihre Eltern schon beschlossen hatten, sie die Klasse nochmals wiederholen zu lassen.

O: „Spezielles? Ja, eines weiß ich noch. Das war eben in der vierten Klasse und zwar dort, wo ich sie noch einmal wiederholen habe müssen, also die vorige vierte Klasse, und da gab es ein Diktat, und dann sagte der Lehrer zu mir: `Ah, du musst es eh nicht mitmachen, das Diktat.' Und dann hat mich das so gewundert, und dann denke ich: `Warum muss ich das nicht mitmachen?', aber er hat dann nicht gesagt, wieso und weshalb, weil ich habe zu diesem Zeitpunkt noch nicht gewusst, dass ich diese Klasse noch einmal wiederholen muss und dann bin ich so `in ein Ding hineingekommen', so in ein Loch bin ich hineingefallen, weißt du, ich habe immer gefragt: `Warum muss ich das nicht? Was ist da mit mir?' Da bist du in einer Situation drinnen, wo du total unsicher bist. Also das ist ein ganz prägendes Ding!“

Die Schule war für die Interviewte ein ständiges Auf und Ab. Positive Erlebnisse gab es nie. Leider macht sie heute dieselbe Erfahrung nochmals mit ihren Kindern durch.

O: „Die Schule, das war immer ein Auf und Ab und mühselig ... eine einzige Krise. Ich habe Schule nie positiv erlebt und ich erlebe es auch heute nicht positiv. Immer wenn ich in die Schule gehe, dann komme ich mir wieder vor bei manchen Lehrern wie selber so ein Schüler, also ich habe es nicht gut ... Wahrscheinlich sind auch meine Kinder jetzt schon so, weil ich ... Ich strahle das jetzt wahrscheinlich schon so aus.“

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Die Befragte bezeichnete ihre gesamte Schulzeit als „eine einzige Krise“.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Gefördert wurde die Befragte in einem außerschulischen Training, wo sie Übungen mit dem Brainboy machen musste. Sie erinnert sich noch an Übungen zur Unterscheidung von d und t und b und p. Von diesen Übungen hielt sie schon als Kind nicht viel. Von den Eltern und den Lehrern bekam sie keine Unterstützung.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Über positive Elemente einer Förderung weiß die Befragte nichts zu berichten. Unsicher ist sie sich auch darüber, ob die Übungen mit dem Brainboy etwas gebracht haben.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Weniger hilfreich empfand die Interviewte die Gespräche mit den Eltern und Lehrern, wenn sie wieder einmal schlechte Noten bekam oder etwas nicht konnte. Auch die spürbare Unzufriedenheit ihrer Eltern empfand die Befragte als weniger hilfreich.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Am meisten vermisste die Befragte Gespräche und Informationen über ihre Schwäche. Noch heute hat sie viele Fragen, auf die sie keine Antwort weiß. Darüber hinaus vermisste sie während ihrer Schulzeit eine spezifische Förderung bzw. eine Förde-

rung durch ihre Lehrer. Gefehlt hat der Interviewten auch das Verständnis von den Lehrern und von den Eltern, insbesondere jenes des Vaters. Gefallen hätte ihr ein Schulsystem nach Montessori-Pädagogik, in dem das Kind das Lerntempo selbst bestimmen kann. Die Rechtschreibung und die Grammatik hätten mit ihr intensiver geübt werden sollen. Daneben wären ihr ein Selbstwerttraining und ein Konzentrationstraining nützlich gewesen.

O: „Das Verständnis, einfach, ja, dass man einen mehr aufbaut, dass man selbstbewusster wird, weil das ist schon lange sehr im Keller gewesen ist das Selbstbewusstsein also ... Ich habe dann oft ... gerade nachher, wo ich in die Lehre gekommen bin ... total verschüchtert war ich danach, weißt du, gerade Männern gegenüber. Wenn da etwas ...“

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Interviewte gewichtete mit 40 % das Inhaltliche und mit 60 % die Elemente Beziehungen und Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Befragte hat nur wenig über positive Beziehungen zu berichten. Positiv in Erinnerung ist ihr lediglich die Beziehung zu ihrer Mutter, die sie immer wieder zum Lernen motivierte und sie aufbaute, wenn es ihr schlecht ging.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Beziehung zum Vater und zu den Lehrern war eher problematisch. Sie wurde – nach eigenen Aussagen – als „Depp“ hingestellt und erfuhr sehr viel Unverständnis.

O: „Ja, da bist du eher wie so ein Depp am Anfang ... Einmal vom Papa her wie ein Depp hingestellt worden so quasi: `Du bist eh zu blöd!` Mir sind eigentlich da vom Papa her immer so ein bisschen hinuntergedrückt worden, weißt du? Das war ... Das war immer so, dass er einen hinuntergezogen hat, und wo wir dann älter geworden sind, haben wir dann auch gesagt: `Du hast, du ... Warum hast du uns immer so hinuntergedrückt?` Dann hat er gesagt: `Dass ihr ... Da werdet ihr stärker! Da werdet ihr stärker!` So hat er das immer gesehen. Ja, er hat das immer so ... Sein Leitspruch war dann auch immer: `Was dich nicht umbringt, macht dich härter!`“

Auch ihre Mutter hatte keine gute Beziehung zu den Lehrern.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Die Befragte betont die Wichtigkeit von Testverfahren, aus denen man überhaupt einmal erfährt, was man für eine (Lern)Schwäche hat. Aufbauend auf den Ergebnissen dieses Testverfahrens soll ein entsprechendes Training (hier: Rechtschreibtraining) konzipiert werden. Darüber hinaus berichtet die Befragte darüber, dass sie das Gelernte sehr schnell wieder vergisst und ihr schon deshalb der Deutschunterricht nicht ausreichte. Gebraucht hätte sie daher mehr Deutschstunden, um den Lernstoff besser verstehen zu können. Noch heute spielt sie mit dem Gedanken, ein Legasthietraining für Erwachsene zu besuchen.

Der Legasthieniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin ließe sie im Rahmen eines Früherkennungssystems Schulkinder auf Lernschwächen hin überprüfen, um dann in der Folge mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und schon früh mit einer möglichen schulischen Förderung beginnen zu können. Die Verantwortung für die Lernschwäche Legasthenie würde sie in die Schule hineinverlagern, da Eltern diesbezüglich nicht ausgebildet sind (und auch nicht sein müssen). Pro Schule sollten mehrere Legasthietrainer angestellt werden.

Einer Ganztageschule gegenüber (ab der Grundschule) ist die Befragte sehr aufgeschlossen.

O: „Ganztageschule wäre für mich ein Thema in diesem Fall, wenn die Kinder dort hin dann auch gerne gehen, weil das natürlich ... zwingen nicht, aber ... Die haben am Nachmittag dann auch Freistunden, wo sie auch Kollegen haben ... und, und, dort ... Kreativprogramm ist dort ganz, ganz toll ausgebaut, wo sie Theater spielen. Sie können Sport machen und haben ihre Freunde da, und das finde ich ganz toll. Und ist auch für die Eltern ..., dann können die Frauen dann auch arbeiten gehen. Ist auch für die Eltern fein! Also so etwas würde mir jetzt gut gefallen!“

4.16 Interview P

Interviewsituation:

Die Interviewsituation ist sehr offen und der Interviewte antwortete sehr spontan. Der Befragte erzählte auch sehr private Details. In Erzählsituationen, die in sehr berührten, sprach er ganz leise.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner ist 16 Jahre alt und männlich. Er ist das zweite von drei Kindern aus einer Mittelschichtfamilie. Familiäre Probleme und Existenzängste erschweren zusätzlich das schulische Lernen und die Aufnahmefähigkeit. Nach dem Besuch der Grund- sowie der Hauptschule macht er derzeit eine Lehre. Es gibt ein Gutachten bezüglich seiner Legasthenie und er war in einem außerschulischen Legasthienetraining. Noch immer kämpft er mit verständnislosen Lehrern.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass er von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, fühlte er sich alleine und er war böse auf sich selbst. Irgendwann nahm er die Schwäche an.

Schullaufbahn und Legasthenie

Der Befragte erzählte, dass er in der Hauptschule immer der Einzige aus seiner Klasse war, der zur 3. Leistungsgruppe gehörte. Er war dann immer mit Schülern aus den anderen Klassen in dieser Leistungsgruppe, ohne diese Schüler zu kennen. Er fühlte sich oft alleine. Besonders negativ empfand er es, wenn der Lehrer ihn heraus an die Tafel holte, um ihn zu prüfen. In Englisch ging es ihm auch schlecht. Dort lernte er immer alles auswendig. Zusammengefasst fühlte er sich oft „schulisch dumm“ und war beim Lernen und Arbeiten zu langsam.

P: „...Ja, ich habe immer länger gebraucht. Die anderen sind immer schneller fertig geworden. Eigentlich bin ich nie mitgekommen, was er (Anmerkung: der Lehrer) mir erklärt hat.“

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Das ständige Lernen und die Schularbeiten waren die eigentlichen Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Gefördert wurde der Befragte viel. Er war bei einer Sprachtherapeutin und bei mehreren außerschulischen Trainern. Am meisten lernte er jedoch mit der Freundin seiner Mutter, die ihn auf mehrere Lernfächer vorbereitete und ihm auch Lerntipps gab. Er erwähnte darüber hinaus, dass ihm die Förderung anfangs sehr peinlich war und er

sich weigerte, die Hilfen anzunehmen, und er erst nach und nach innerlich bereit war, mit diesen Trainern auch „wirklich“ zu lernen.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Besonders positiv in Erinnerung ist dem Befragten die Freundin seiner Mutter, die sich immer, wenn er Hilfe brauchte, für ihn Zeit nahm, mit ihm lernte und sehr verständnisvoll war. Unterstützung bekam er auch von seinem Vater, der den Lernstoff in großer Schrift aufschrieb, was dem Interviewten sehr hilfreich war.

Die motivierenden Gespräche mit seiner außerschulischen Trainerin und die Aufklärung über seine Schwäche empfand der Interviewte ebenfalls als positiv. Hilfreich waren ihm auch das Lernen der Lernwörter sowie das Üben der Rechtschreibung und der Grammatik. Im Gegensatz zur Schule konnte er im außerschulischen Training immer wieder Fragen stellen, wenn er die Rechtschreibung und Grammatik nicht verstand, was dem Befragten ebenfalls sehr hilfreich war. Darüber hinaus empfand der Interviewte das Arbeiten in der Gruppe als Vorteil, da er so sah, dass es noch andere Schüler mit Lernproblemen gibt.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Weniger hilfreich war dem Befragten der ständige Lerndruck. Vor allem der Vater hielt ihn stets an zu lernen.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Gefehlt hat dem Interviewten und seinem sozialen Umfeld vor allem das Wissen um die Lernschwäche Legasthenie. Auch hätte er sich gewünscht, dass die Lehrer mehr

auf ihn eingegangen wären. Gefehlt haben ihm darüber hinaus offene Gespräche über seine Lernschwäche (vor allem in der Schule).

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Interviewte gewichtete mit 50 % das Inhaltliche und mit 50 % die Elemente Beziehungen und Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Beziehung zu seinen Eltern bezeichnete der Proband als positiv, ebenfalls jene zu seinen Mitschülern und Freunden. Positiv erwähnte er seinen Klassenvorstand, der sich oft über sein Befinden informierte und viel Verständnis für die Schwäche zeigte. Besonders wichtig waren dem Befragten die Kommunikation mit seinen außerschulischen Trainern und die gute Beziehung zu diesen.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Obwohl es mehrere Gespräche zwischen ihm und den Lehrern und zwischen seinen Eltern und den Lehrern gab, wurde bezüglich seiner Schwäche nicht viel unternommen, was er als negativ empfunden hat. Der Interviewte glaubt, dass die Lehrer die Problematik hinsichtlich seiner Lernschwäche nicht verstanden haben und er fühlte sich daher oft unverstanden.

P: „In Mathematik oder Deutsch. Deutsch ist eigentlich gegangen. Da ist man dann auf mich eingegangen, aber in der ersten und zweiten Klasse, da hat er mich vorgeholt. ‚Was ich mir eigentlich denke? Ob ich eigentlich durchkommen will? Und ob mir das eigentlich gefallen würde, da nicht mitmachen oder keine Ahnung so. Nicht aufzeigen und so.‘ Da hat er mich richtig fertig gemacht vor der Klasse.“

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Der Proband erzählte, dass er nicht nur Probleme im Fach Deutsch gehabt hat, sondern dass er sich generell beim Lernen schwer getan hat. Darum wäre es wichtig gewesen, dass man mit ihm auf mehrere Fächer gelernt hätte.

P: „Ja! Ich kann es mir einfach nicht merken, auch wenn ich ... Ich kann es 100 mal schreiben, ich merke es mir meist seitenweise nicht ... und am nächsten Tag ... Ich kann es! Und am nächsten Tag ist es weg.“

Positiv erlebte er die vielen Gespräche über seine Lernschwäche, die Motivation aus seiner sozialen Umwelt und das Arbeiten an seinem Selbstwert. Auch das Gedächtnistraining und das Lerntraining waren dem Befragten hilfreich. Er erwähnte aber auch, dass es „sehr schwierig ist, mit sich selbst zurecht zu kommen, wenn man Legasthenie hat“.

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsminister würde er veranlassen, dass Lehrer lernschwache Schüler mehr unterstützen, öfter Dinge erklären und insgesamt mehr Verständnis für Lernschwächen zeigen und auf diese auch eingehen. Ein schulisches Legasthietraining hält der Interviewte für sinnvoll, wobei sich neben dem inhaltlichen Training aufklärende Gespräche als nützlich erwiesen haben. Auch den Lehrplan würde er reformieren. Neu aufnehmen würde er Fächer wie „Lernen lernen“ und „Kommunikation“. Legasthener würde der Proband auch mit einer negativen Note in die nächste Schulstufe versetzen.

4.17 Interview Q

Interviewsituation:

Die Interviewsituation war sehr angenehm. Die Interviewpartnerin, selbst Legasthethietrainerin, antwortete sehr spontan auf die Fragen und sprach offen über ihr Leben und ihre Arbeit.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin ist 41 Jahre alt und stammt aus einer Arbeiterfamilie. Sie ist das jüngste von vier Geschwistern. Im Laufe der Zeit kamen noch fünf Halbgeschwister hinzu. Von der Mutter wurde sie sehr zum Lernen motiviert. Nach dem Besuch der Grund- sowie der Hauptschule besuchte sie ein Gymnasium und die Krankenpflegeschule. Diese beiden weiterführenden Schulen wurden von ihr jedoch nicht abgeschlossen. Beruflich ist sie derzeit Legasthethietrainerin. Ein Gutachten bezüglich ihrer Legasthenie gibt es nicht und sie war auch nicht in einem außerschulischen Legasthethietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Die Schwäche wurde von ihr nicht bewusst erkannt. Gefühlt hat sich die Befragte meistens „miserabel“.

Schullaufbahn und Legasthenie

Vor allem die Grundschule war für die Interviewte eine Qual, da sie das Lesen nur sehr schwer erlernte. Aus diesem Grund musste sie die 3. Klasse der Grundschule wiederholen.

Q: „...Aber das Lesen habe ich vermieden! Laut sowieso, überhaupt nicht gelesen und wenn ich musste ... jeder Lesetest war Horror! Hatte ich auch immer eine Fünf.“
(lacht)

Als „Schlüsselerlebnis“ bezeichnete die Befragte die Erklärung eines Lehrers in der Hauptschule, der sie über den Unterschied zwischen einem b und einem d aufgeklärt hat.

Q: „...und ich kann mich noch an ein Schlüsselerlebnis erinnern, das kann ich mich gut, dass war, wo ich in der 2. Klasse Hauptschule war und wo mir plötzlich ein Lehrer gesagt hat: `Das ist ein b und das ist ein d.' Ich ... hoi warum, hat man mir das nie gesagt, dass da zuerst der Kreis und dann der Strich kommt, also das ist so für mich das ...“

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Die Interviewpartnerin hatte keine Krisen.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Die Interviewte berichtete lediglich, dass die Mutter mit ihr viel gelesen hat.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Am hilfreichsten empfand sie es, wenn man mit ihr nichts tat, da sie dann nicht das Gefühl hatte, dass sie nichts kann.

Q: „Eigentlich das Nichtstun! (lacht) Also, das klingt jetzt vielleicht etwas lustig, aber je mehr man machte, desto mehr hatte ich das Gefühl 'Ich kann nichts!' Und wenn man nichts getan hat, dann ist es wie automatisch gekommen.“

Besonders hilfreich war ihr, dass sie von den Eltern stets geachtet, gestützt und motiviert wurde.

Q: „...also ich kann mich nur erinnern, dass zum Beispiel der Papa gesagt hat, er hat in der Schule auch nicht ... er konnte es auch nie und es spielt keine Rolle! Du wirst trotzdem jemand! Also das ist so für mich ... das ist aber geschehen und insofern ... und sonst wüsste ich eigentlich nichts.“

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Der Druck, der sich aufbaute, war der Befragten weniger hilfreich.

Q: „Eben, je mehr man tat, desto ... oder je mehr man mir vermittelt hat 'Du kannst das nicht!' oder 'Es ist ein Problem!', umso mehr konnte ich es auch nicht! Also, je weniger es thematisiert war, desto leichter bin ich durchgekommen.“

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Der Interviewpartnerin fehlten vor allem das Verständnis und die Unterstützung des Lehrers in der Grundschule.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Aufgrund ihrer eigenen positiven Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation gewichtete die Interviewte mit 30 % das Inhaltliche und mit 70 % die Elemente Beziehungen und Kommunikation.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Ihre Beziehung zu den Eltern bezeichnete die Befragte als sehr gut, da ihre Eltern sehr viel Verständnis für sie hatten.

Q: „Also eben, wie gesagt, von daheim ist es eh klar, das habe ich schon gesagt! Dort hat man einfach gesagt: ‚Passt!‘ und ‚Du wirst jemand!‘, ‚Das passt!‘, ‚Ist gut!‘ ...“

Mit einer Ausnahme wurde die Probandin auch von den Lehrern unterstützt. Auch mit den Mitschülern hatte sie vom Beginn der Hauptschule an ein gutes Verhältnis.

Q: „...und in der Hauptschule hat die Lehrerin, das kann ich mich noch erinnern, das war der Klassenvorstand, und die sagte dann einmal: ‚Die XXX kann das und das zwar nicht, aber sie hat dafür ein Langzeitgedächtnis, ein gutes, die merkt sich alles.‘ Also die hat immer versucht das Ding...und hat mich eigentlich geschützt. Ja, und innerhalb der Klasse war ich natürlich damals in der Volksschule ein Außenseiter in dieser Zeit mit dem Lehrer und nachher haben die Lehrer versucht mich zu integrieren, finde ich und ich habe mich nachher recht wohl gefühlt. Ich hatte immer eine kleine Gruppe um mich herum und, ja, von den Kollegen selber her ist nie etwas gekommen.“

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Negativ in Erinnerung ist der Interviewten lediglich die Zeit in der Grundschule, wo ihr Grundschullehrer wenig Verständnis für ihre Schwäche zeigte und sie sogar vor den anderen Kindern bloß stellte.

Q: „... Und in den Schulen habe ich eigentlich so (lacht) ... von der Volksschule her kann ich mich erinnern genau dort hatte ich in der dritten Klasse einen Lehrer und der hat Rechtschreib..., also wenn ich bei einem Diktat schlecht war, hat der das genutzt, um mir zu sagen, dass ich ein blödes `Weib` bin oder bzw. `Du bist so dick, du bist so fett`, also der hat mich total aus... - wie soll ich das jetzt sagen – ja, vor der Klasse bloßgestellt.“

Dadurch wurde sie zur Außenseiterin und hatte in dieser Grundschulzeit wenige Kontakte. Das Verhältnis zwischen den Eltern und diesem Grundschullehrer war ebenfalls nicht das beste.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Obwohl die Befragte die Ausgewogenheit der Elemente im Training besonders hervorhebt, betont sie dennoch die Wichtigkeit der Elemente Kommunikation und Beziehungen. Der Interviewten waren dabei insbesondere die volle Unterstützung durch die Eltern, das Verständnis der Eltern und die Motivation durch die Eltern hilfreich. Insgesamt bekam sie von ihren Eltern trotz ihrer Schwäche die volle Wertschätzung als Person.

Q: (lacht) „Also, was mir persönlich eben hilfreich war, war die absolute Unterstützung. Das Glauben an mich! Und eigentlich war das das Um und Auf ... für mich ...“

Darüber hinaus betonte die Probandin auch die Wichtigkeit des Lesens und Schreibens. Der Aufbau eines Trainings sollte sehr strukturiert und logisch sein. Ein Training sollte auch ein Konzentrationstraining beinhalten. Auch das spielerische Trainieren der Teilleistungen würde die Befragte in ein Training integrieren.

Abschließend betonte die Befragte nochmals die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen (zu den Eltern, Lehrern, Ärzten etc.) und der Kommunikation rund um das legasthene Schulkind, die gut funktionieren sollten.

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Aufgrund ihrer eigenen positiven Erfahrungen im Elternhaus und aufgrund ihres Wunsches nach Ausgewogenheit (hier: gerechnet in Aufenthaltsstunden) ist die interviewte Person gegen eine Ganztageschule, da sich Schulkinder in der Ganztageschule pro Tag länger in der Schule aufhalten als im Elternhaus.

Bei der Einstellung der Lehrer würde die Befragte weniger auf fachliche Gesichtspunkte achten und stattdessen die menschliche Qualität der Lehrer mehr berücksichtigen. Dabei würde sie jene Lehrer bevorzugen, die warmherzig und gut im Leiten von Gruppen sind. Darüber hinaus würde sie von den Lehrern erwarten, dass sie die Lernschwäche Legasthenie erkennen, akzeptieren und legasthene Kinder in einem gewissen Rahmen beschützen.

Auch den Lehrplan würde die Interviewte kürzen. Aus obigen Gründen (Ausgewogenheit, gute persönliche Erfahrungen im Elternhaus) würde die Befragte ein außerschulisches Legasthenietraining bevorzugen.

Q: „Nicht unbedingt! Also, wichtig, für mich jetzt, wäre die Wertschätzung, dass der Lehrer damit umgehen kann, dass er weiß: `O.K., das ist eine Schwäche!` und dass er es nicht ständig thematisiert und immer wieder vorholt vor der Gruppe und das Kind in einem gewissen Rahmen schützt, und ich persönlich denke, wenn das aus der Schule herauskommt, weil für mich, also wenn ich an meine Schulzeit denke, wenn ich hätte länger in der Schule sein müssen und Negativerfahrungen habe, dann ist das noch einmal schlimm und wenn ich aber aus der Schule herauskomme und zu jemandem anderen komme, dann hat das eine andere Verbindung für mich, also auch, wenn ich dann dort lernen muss, ist das etwas anderes, als wenn ich in der Schule mit meinem Lehrer wieder lernen muss ...“

4.18 Interview R

Interviewsituation:

Obwohl der Befragte sich vor dem Interview „kränkte“, sprach er offen und ließ tief in sein Inneres blicken. Er wirkte oft sehr verzweifelt, vor allem, weil er bis heute nie eine Antwort auf seine vielen Fragen bekam. Anschließend an das Interview konnten jedoch noch einige Fragen geklärt werden.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner ist 32 Jahre alt und männlich. Er ist das dritte von drei Geschwistern und stammt aus einer Mittelschichtfamilie. Nach den Pflichtschulen machte er die Reifeprüfung an einer Höheren Technischen Lehranstalt. Derzeit studiert er an der „Hochschule für Gestaltung und Kunst“ Industriedesign. Nach eigenen Aussagen arbeitete er sehr hart an sich und war oft der Verzweiflung nahe. Es gibt ein Gutachten über seine Legasthenie und er war in einem außerschulischen Legasthenietraining.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als von einem Arzt die Lernschwäche Legasthenie diagnostiziert wurde, fühlte er sich benachteiligt und krank. Er bezeichnete die Schwäche auch als Defizit und hatte oft das Gefühl, anders zu sein. Das Thema hat er nie verdrängt, aber er bekam auch nie eine Antwort auf seine vielen Fragen. Heute hat er seine Schwäche angenommen und kann darüber lachen. Manchmal setzte er seine Lernschwäche bewusst ein, um sich Vorteile zu verschaffen.

R: „Nein, das war ja so ein Fremdwort ... in dem Sinne ... Heute ist es wieder lustig. Heute bin ich in einer Klasse, da sind irgendwie, oder waren oder sind, viele Legastheniker, oder gewesen oder egal, und da macht man eher Witze darüber. Also da sagt man: `Ja, tut mir leid, ich bin Legastheniker!` Das ist so eine Entschuldigung. Ich finde es eigentlich ... Ich finde, es hat mehr Humor bekommen. Aus heutiger Sicht finde ich es noch sehr witzig, dass man es gehabt hat oder hatte, egal!“

Der Interviewte gibt aber auch offen zu, dass diese Schwäche negativen Einfluss auf sein Selbstvertrauen hatte.

R: „Im Nachhinein betrachtet. Sicher, ich muss auch sagen, es war positiv, so wie es gelaufen ist, jetzt im Nachhinein betrachtet. Ich denke, ich habe auch sicher meine Schäden davongezogen, also anderweitig. Einfach, weil du verlierst jegliches Selbstvertrauen (stottert leicht), auf anderen Gebieten genauso. Du wirst sehr genau mit dir selber, sprich, du forderst sehr viel von dir selber, und das geht dann auch auf andere Gebiete über.“

Schullaufbahn und Legasthenie

Vor allem der Übergang von der Grundschule zur Hauptschule ist dem Interviewten als sehr schwierig in Erinnerung, da er in der Hauptschule einen Lehrer bekam, der sehr viel forderte, was ihn oft zum Verzweifeln brachte; auf der anderen Seite gaben

ihm diese Anforderungen aber auch viel Ansporn zum Lernen. In dieser Zeit entwickelte er sehr viel Energie, das Ganze zu bewältigen.

Auffällig erschien ihm vor allem die Tatsache, dass er einen viel größeren Lernaufwand hatte als andere Schüler, und dass er viel länger brauchte, um zu begreifen.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Befragte empfand seine Schulzeit und sein Leben so lange als Krise, bis er seine Schwäche akzeptieren konnte.

R: „Ja, Krisen? Alles zusammen war eigentlich eine Krise! Es war zuerst eine Talsohle, und die habe ich einfach durchschritten, und dann ging es aufwärts.“

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Anfangs bekam der Interviewte Fördermaterial von seinem Arzt, der die Diagnose Legasthenie stellte. Zu Hause lernte er vor allem mit seiner Mutter und las viel. Obwohl zu dieser Zeit das Wissen rund um das Thema Legasthenie (und daher die Möglichkeit der Förderung) noch eher gering war und diese Tatsache dem Befragten auch bewusst ist, spricht er positiv über die Art seiner damaligen Förderung.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Hilfreich und positiv war dem Befragten vor allem die Unterstützung durch sein Elternhaus, aber auch, dass der hohe Lernaufwand sich lohnte und er schließlich bessere Noten bekam. Im Laufe der Schulzeit nahm das Verständnis der Lehrer für seine Schwäche immer mehr zu, was die gegenseitige Zusammenarbeit und die Motivation

für das Lernen erhöhten. Nützlich war dem Interviewten auch eine gute Rechtschreib- und Grammatikmappe, die ihm noch heute als Nachschlagewerk dient.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Das viele Lesen empfand der Befragte als weniger hilfreich, da er aufgrund der fehlenden Information über Legasthenie nicht wusste, ob das viele Lesen auch etwas bringe.

R: „... Wenn du einfach keine Informationen hast, was mit dir ist, dann machst du es einfach, weil man sagt: `Es ist gut für dich!`, aber es ist ja nicht hilfreich in dem Sinne. Klar, war es hilfreich, aber indirekt.“

Auch den ständigen Lern- und Leistungsdruck, der sich im Laufe der Schulzeit aufbaute, empfand der Interviewte nicht als hilfreich.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Dem Probanden fehlen bis heute vor allem die Informationen rund um das Thema Legasthenie und diesbezügliche Gespräche in seinem sozialen Umfeld (Lehrer, Eltern etc.).

R: „Ja, gut, wenn man es erträgt, ja! Ich denke, man kann auch daran zerbrechen. Also hilfreich wäre gewesen, positiv wäre gewesen, wenn man wirklich einmal ein Gespräch gehabt hätte zwischen jemand, der das versteht, auch deinen Eltern, deiner Lehrperson und du selber auch dabei bist. Das wäre für mich etwas Hilfreiches!“

Darüber hinaus hätte er sich gewünscht, dass ihn jemand dahingehend motiviert und aufgebaut hätte, dass er es schaffen und sich verbessern kann.

R: „Ja, auch sozusagen, wirklich zu sagen dem Kind: ‘Du kannst die Legasthenie ... Du bist nicht krank.’“

R: „Ja, irgendwie, man bekommt schon das Gefühl, man ist es. Eben, durch den Informationsmangel. Man ist anders als andere. Und wenn man das formulieren kann, und auch so formulieren kann einem Kind, ‘Du kannst diesen Missstand oder dieses Defizit aufholen!’ ...“

Aus der Schule bekam der Interviewte ebenfalls keine Unterstützung. Er hätte sich gewünscht, dass man ihn und seine Schwäche besser verstanden hätte.

R: „...Ich wurde nie auf die Seite gezogen und einmal gesagt: ‘Heh, hallo XXX, ich weiß, was du hast, ich verstehe es etc.’ ...“

Zusammenfassend bezeichnete der Befragte die Elemente Beziehungen und Kommunikation als fehlend.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Interviewte vergab 50 % für die inhaltlichen Elemente und 50 % für die Elemente Kommunikation und Beziehungen. Ergänzend zur Gewichtung wünscht er sich einen strukturierten Trainingsaufbau. Nach einem ausführlichen Informationsgespräch würde er das Inhaltliche klären, dann die Beziehungen festlegen (Schule – Eltern – Legastheniker) und schließlich das Inhaltliche trainieren.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Positiv empfand der Proband, dass er von seinen Lehrern gleich behandelt wurde wie seine Mitschüler. Die Beziehung zu seinen Eltern wurde – bedingt durch seine

Schwäche – noch stärker. Auch Gespräche zwischen Elternhaus und Schule gab es, wobei beide Seiten – laut Interviewpartner – „unterinformiert“ waren.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Aufgrund des Informationsdefizits und Wissensstands wurde mit dem Probanden über seine Schwäche sowohl im Elternhaus als auch in der Schule kaum gesprochen, was er im Nachhinein als negativ empfand.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Um sich verbessern bzw. an sich arbeiten zu können, muss das legasthene Schulkind und seine Familie zu allererst über die Lernschwäche Legasthenie aufgeklärt werden. Als wichtige Trainingselemente nennt der Befragte - neben dem Rechtschreib- und Grammatiktraining - das Arbeiten am Selbstwert und an der Konzentration.

Der Legasthener als Unterrichtsminister

Neben der Einführung eines schulischen Früherkennungssystems von Lernschwächen würde der Befragte die Weiterbildung der Lehrer hinsichtlich Legasthenie intensivieren bzw. ausbauen, damit die Lehrer lernen, sensibler mit lernschwachen Schülern umzugehen. Fest installieren würde er auch eine schulische Förderung von legasthenen Schülern, da es seiner Meinung nach nicht Hauptaufgabe der Eltern ist, ihr legasthenes Kind zu Hause fördern zu müssen. Diese schulische Förderung sollte es dem legasthenen Schüler schließlich möglich machen, eine weiterführende Schule zu besuchen.

Neben den Lehrern würde der Proband auch das soziale Umfeld (wie z.B. die Mitschüler) über das Thema Legasthenie aufklären. Darüber hinaus könnte er sich aber auch eine öffentliche mediale Aufklärungskampagne über das Thema Legasthenie für die gesamte Bevölkerung vorstellen.

4.19 Interview S

Interviewsituation:

Die Interviewte erzählte sehr gesprächsfreudig und offen über ihr Leben, ihre Schwäche und ihre Erlebnisse. Sie gab auch viele interessante Tipps und Beispiele im Umgang mit legasthenen Menschen. Das Interview machte ihr sichtlich Spaß und sie ist auch am Ergebnis der Studie sehr interessiert.

Biographische Daten:

Die Interviewpartnerin S ist 45 Jahre alt. Sie ist das mittlere von drei Kindern aus einer Mittelschichtfamilie. Sie wuchs sehr behütet auf und betonte des Öfteren das gute Verhältnis zu ihren Eltern und die Tatsache, dass die Eltern sehr viel Verständnis für ihre Kinder hatten. Nach dem Besuch der Grund- und der Hauptschule besuchte sie eine wirtschaftliche Schule und machte dort auch die Reifeprüfung. Die Befragte bezeichnete sich selbst als eine sehr fleißige Schülerin, die allerdings aufgrund der Schwäche auch sehr viel lernen musste. Derzeit ist sie Hausfrau, Mutter und kaufmännische Angestellte. Es gibt ein Gutachten über ihre Legasthenie. In einem außerschulischen Training war sie jedoch nicht.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Als herauskam, dass sie von der Lernschwäche Legasthenie betroffen ist, änderte sich für die Befragte nichts und sie nahm die Schwäche an. Sie wusste vorher schon, dass sie sich schwer tat und dass sie mehr lernen muss als andere.

Schullaufbahn und Legasthenie

Mit ihrer fleißigen und braven Art kam die Interviewte recht gut durch die Schule. Manchmal wurde ihr mehr Zeit eingeräumt. Durch ihre fleißige und brave Art wurden ihr aber auch so manche Fehler verziehen. Ihr Grundschullehrer schenkte ihr sogar die bessere Note, damit sie in der Hauptschule in die erste Leistungsgruppe einsteigen konnte, weil er glaubte, dass sie es schon schaffen werde. Ihre Schulzeit war – mit zwei Ausnahmen – geprägt von sehr viel Verständnis.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Krisen hatte die Probandin keine.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Von ihrem Grundschuldirektor bekam sie Übungen für zu Hause (Schreib- und Leseübungen für Grundschüler), die ihre Mutter mit ihr durcharbeitete.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Immer wieder erwähnte die Interviewte ihren erfahrenen älteren Direktor aus der Grundschule, der sehr viel Verständnis für sie hatte und auch ihre Eltern immer wie-

der ermutigte und aufbaute. Hilfreich war ihr vor allem, dass ihr vom Grundschuldirektor und von den Eltern Verständnis entgegengebracht wurde und dass sie an sie glaubten. Insbesondere der Umgang mit ihr und die psychologische Unterstützung waren der Befragten positiv in Erinnerung. Darum wurde die Lernschwäche – ihrer Meinung nach – auch nie zu einem wirklichen Problem.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Das Übungsmaterial des Grundschuldirektors war der Probandin weniger hilfreich.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Da die interviewte Person ein visueller Typ ist, fehlte ihr das visuelle Lernen sowie das selbständige Erarbeiten des Lernstoffes in der Schule.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Die Interviewte bewertete mit 50 % die inhaltlichen Elemente und mit 50 % die Elemente Kommunikation und Beziehungen. Darüber hinaus gab sie jedoch an, dass die Grundlage jedes Trainings eine gute Vertrauensbasis zum Trainer ist. Ob ein Training gut gelinge oder nicht, hänge sehr stark von der körperlichen und seelischen Verfassung des Kindes ab. Wenn es dem Kind nicht gut geht, dann müsse man die Akzentuierung der Elemente Kommunikation und Beziehung erhöhen.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Besonders positiv in Erinnerung ist der Interviewten die Beziehung zu ihren Eltern, die geprägt war von sehr viel Verständnis. Auch zu den Lehrern hatte sie ein eher

überdurchschnittlich gutes Verhältnis. Die Beziehungen zwischen den Eltern und den Lehrern waren durchweg – bis auf zwei Ausnahmen – normal.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Beziehungen zu den Mitschülern hatte die Befragte nur wenige. Sie isolierte sich und war ein Einzelgänger, was jedoch nicht unmittelbar mit der Legasthenie zu tun hatte, sondern charakterlich bedingt ist. Negative Erfahrungen hatte sie mit einer Junglehrerin in der Grundschule und mit einem Junglehrer in der Hauptschule, die sie nicht verstanden, keine Rücksicht auf ihre Schwäche nahmen und darüber hinaus noch glaubten, sie sei faul. Es gab auch Gespräche zwischen Elternhaus und Schule. Vor allem die Gespräche mit dem Junglehrer aus der Hauptschule sind ihr noch negativ in Erinnerung, da sie ergebnislos blieben und die Schwäche von Seiten des Lehrers nicht anerkannt wurde.

S: „Ja, es war jeden Tag Terror! Weil vor der Klasse bloß gestellt werden als Volltrottel und als ... ja ... nicht nur als Volltrottel, sondern auch als absolut ... das Gegenteil von fleißig.“

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Die Interviewte betonte die Wichtigkeit des visuellen Lernens und des selbstständigen Erarbeitens des Lernstoffes. Überschriften sollten groß und farbig gestaltet sein; die Texte gut strukturiert und durch Absätze gegliedert. Daneben ist es wichtig herauszufinden, welcher Lerntyp das legasthene Kind ist. Davon hänge ab, wie man mit dem Kind lernen müsse. Manche Kinder hätten es gerne, wenn sie sich beim Lernen bewegen dürfen (z.B. beim Lernen von Vokabeln durch den Raum spazieren).

Neben den inhaltlichen Elementen und dem Verständnis für die Lernschwäche betonte die Befragte auch die Wichtigkeit des Motivierens.

S: „Aufbauen, aufbauen, aufbauen! Täglich! Immer wieder! Weil Schule jeden Tag eigentlich das Gegenteil dir sagt. Du musst es täglich wieder sagen! Du schaffst es! Du schaffst es! Du schaffst es!“

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Als Unterrichtsministerin würde die Interviewte Veränderungen in der Schule vornehmen. Auch die Lehrer und Eltern müssten mit Veränderungen rechnen. Inhaltlich würde sie sich total umstellen. Konkret würde sie eine Unterrichtsmethodik, wie sie die Montessoripädagogik vorsieht, bevorzugen und einführen. Im Speziellen würde sie die Kinder den Lernstoff selbst erarbeiten lassen. In diesem „freien Lernen“ in kleinen Gruppen würde sie die Kinder dann von mehreren Lehrern, die nicht fest zugeteilt sind, begleiten lassen. Das Kind könnte sich eine Lehrperson des Vertrauens, mit der sie lernen möchte, selber aussuchen. Von den Lehrern würden sie erwarten, dass sie mit der Lernschwäche Legasthenie umgehen können und für legasthene Schulkinder Verständnis zeigen. Nicht nur die Lehrer sollten besser über die Lernschwäche Legasthenie Bescheid wissen, auch die Öffentlichkeit würde die Interviewte durch entsprechende Maßnahmen (z.B. Werbeeinschaltungen in den Medien) besser informieren.

4.20 Interview T

Interviewsituation:

Der Befragte wirkte zu Beginn sehr nervös und unsicher. Er sprach sehr schnell und teilweise unverständlich. Die Interviewsituation lockerte sich jedoch im Laufe des Gesprächs und der Interviewte erzählte schließlich ausführlich über sein Leben.

Biographische Daten:

Der Interviewpartner T ist 31 Jahre alt und männlich. Er ist das älteste von drei Kindern aus einer Mittelschichtfamilie. Nach dem Besuch von acht Jahren Sonderschule machte er zwei Lehrabschlüsse. Jetzt ist er Verkaufsleiter bzw. Filialleiter in der Textilbranche. Es gibt ein Gutachten über seine Legasthenie und er war in einem Legasthenietraining für Erwachsene.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Zu seiner Schulzeit war das Thema Legasthenie nur wenig bekannt und daher wurde die Schwäche des Befragten auch nicht erkannt. Erst später – im Erwachsenenalter – wurde die Schwäche als Legasthenie diagnostiziert. Eigentlich wollte der Interviewte immer zu den Besseren gehören, doch er merkte bald, dass er anders war als seine Mitschüler und viel mehr lernen musste. Aus diesem Grund zog er sich zurück und war oft sehr betroffen. Sein Selbstbewusstsein litt ebenfalls sehr darunter. Noch heute hat er Mühe, etwas Neues zu machen, und leidet unter der Angst, dass jemand seine Schwäche erkennt.

Schullaufbahn und Legasthenie

Als der Interviewte in die Schule kam, musste er feststellen, dass er sich schwerer tat als die anderen. In der Folge versuchte er stets, seine Schwächen zu „verstecken“.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Der Interviewte empfindet sein ganzes bisheriges Leben als eine einzige Krise, was er auf seine Lernschwäche Legasthenie zurückführt.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Die Eltern lernten viel mit ihm. Andere Hilfen gab es nicht. Erst im Erwachsenenalter besuchte er ein Legasthienetraining. Dort wurde zuerst analysiert, welche Schwäche er hat. Ansonsten wurden viele Gespräche mit ihm geführt, er wurde motiviert und es wurde viel Aufklärung über das Thema Legasthenie betrieben.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten)

Am hilfreichsten war dem Befragten die Information aus dem Legasthienetraining, wie er mit seiner Schwäche umgehen kann. Aus diesem Training, das ihn sehr motivierte, schöpfte er Kraft, sich Dinge zuzutrauen, die er früher nie gemacht hätte. Hilfreich war für ihn auch der Hinweis, sich Wörter im Kopf als Bild vorzustellen und nicht nur hinzuhören.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Da der Interviewte keine schulische Förderung und auch sonst keine Unterstützung bekam, konnte er diesbezüglich nichts berichten.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Auch zu dieser Frage konnte der Befragte nichts berichten, da er – wie bereits erwähnt - keine spezifische Förderung bekam.

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Der Befragte vergab 70 % für die Elemente Kommunikation und Beziehungen und 30 % für das Inhaltliche.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Die Beziehung zu seinen Eltern empfand der Befragte als gut. Es gab auch positive Gespräche zwischen dem Elternhaus und der Schule. Ansonsten nannte er keine weiteren positiven Erfahrungen hinsichtlich Beziehungen und Kommunikation.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Obwohl sein Verhalten in der Schule – nach eigenen Aussagen - nicht das beste war, hatte der Befragte keine negativen Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation.

Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Er berichtete, dass er sich Dinge bzw. Wörter sehr schwer merken könne und Gelerntes und auch andere Dinge sehr schnell oder überhaupt wieder vergesse.

T: „...Manchmal habe ich wie eine Blockade, oder es fällt mir auf einmal nichts ein. Wie z.B. letztes Mal, bin ich ins Lager gegangen und wollte etwas holen und hinten habe ich nicht mehr gewusst, was ich wollte. Das ist doch nicht normal?“

Darüber hinaus erwähnte er, mündlich besser zu sein als schriftlich. Am meisten geholfen haben ihm die Motivation der außerschulischen Trainerin und die vielen Gespräche mit ihr.

T: „Also ganz ehrlich, für mich persönlich haben unsere Gespräche mehr genützt wie alles andere.“

T: „Mir nützen jetzt wahnsinnig die Gespräche mit jemandem sehr viel und Ideen, weil ich bin sehr ein Mensch, der von Ideen von jemandem baut oder was auch immer. Da kann ich mich sehr gut messen, also ich daran ... kann ich mich sehr gut ... orientieren ..., also wie nennt man das, sehr gut ... also wenn jemand etwas zu mir sagt, was gut wäre und was ich machen könnte, geeignet wäre, dann springt das bei mir über, halt über, und dann denke ich: `Das könnte ich schon schaffen!`“

Neben dem Trainieren des Lesens und des Schreibens betonte der Interviewte die Wichtigkeit des Eingehens auf jede einzelne Person und die Wichtigkeit des Vertrauens zum Trainer.

T: „...Mir haben ... Mir haben sicher die privaten Gespräche mit dir gut getan. Wie eine Theologin fast, bist du mir vorgekommen (beide lachen). Man braucht halt Vertrauen zu demjenigen. Das finde ich so schön. Wenn man kein Vertrauen zu jemandem haben kann oder so, dann ... Das muss man schon haben. Wenn du kein Vertrauen hast, gehst du nicht mehr hin.“

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Die Durchführung von Testverfahren zur Früherkennung von Lernschwächen sieht der Befragte als Aufgabe der Schule. Eine Legasthenie müsste von den Lehrern in der Schule erkannt werden. Erst dann könnte er diese Kinder unterstützen. Lehrer sollten lernen, mit Lernschwächen umzugehen.

5. Vergleichende Analyse und Interpretation

Dieses Kapitel beinhaltet eine vergleichende Analyse der 20 interviewten Personen sowie eine Interpretation der Aussagen pro Auswertungskriterium. Zur Verdeutlichung und besseren Transparenz wird die Anzahl der getätigten Aussagen in absoluten Zahlen (und nicht in Prozent) dargestellt. Aus diesem Grund werden - entgegen der gängigen Rechtschreibung – die Zahlen nicht ausgeschrieben, sondern als Zahl dargestellt (Beispiel: 1 Person anstatt eine Person).

5.1 Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

Dieses Auswertungskriterium soll aufzeigen, wie die Schwäche von der interviewten Person empfunden und wie mit ihr umgegangen wurde. Bei der Beantwortung dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Reaktionen auf das Erkennen der Schwäche

- Schwäche wurde erkannt und sorgte für emotionale und psychische Betroffenheit **10**
- Schwäche wurde als solche nicht bewusst wahrgenommen, daher unbekümmerter Umgang mit derselben **8**

- Schwäche wurde als Legasthenie diagnostiziert, was vom Interviewten als Entlastung empfunden wurde 6
- Soziale Selbstisolierung 5
- Schwäche wurde während der Schullaufbahn nicht erkannt und erst später als Legasthenie identifiziert 5
- Schwäche wurde erkannt und es wurde versucht, sie durch erhöhten Lerneinsatz bewusst zu kompensieren 5
- Schwäche wurde erkannt und sorgte für Angstgefühle 4
- Schwäche wurde erkannt und zum eigenen Vorteil eingesetzt 1
- Schwäche wurde erkannt, trotzdem unbekümmerter Umgang mit derselben 1

10 Personen gaben an, dass die Schwäche bereits in der Schulzeit erkannt wurde und für emotionale und psychische Betroffenheit sorgte. 5 davon hatten das Gefühl, anders als ihre Mitschüler zu sein. Sie glaubten, dass mit ihnen etwas nicht stimme und verspürten ein schulisches Defizit.

8 befragte Personen erwähnten, die Schwäche während ihrer Schulzeit nicht bewusst wahrgenommen zu haben und daher unbekümmert mit der Schwäche umgegangen zu sein.

6 Interviewte gaben an, die Diagnose Legasthenie als Entlastung empfunden zu haben, da sie von dort an wussten, warum sie beim Lernen Probleme hatten.

5 Befragte berichteten, dass sie sich allmählich zurückzogen und isolierten (Soziale Selbstisolierung), da sie schulisch im Vergleich zu ihren Mitschülern immer mehr abfielen und in der Folge weniger Freunde hatten.

Ebenfalls 5 Interviewte gaben an, die Schwäche während der Schulzeit gar nicht erkannt und erst später (zumeist erst im Erwachsenenalter) als solche realisiert zu haben. Dies hängt damit zusammen, dass der Wissensstand über Legasthenie bei den älteren Befragten noch geringer war, als er zum Teil heutzutage ist, und weder in der Schule noch von den Eltern erkannt wurde, warum ihr Kind in der Schule Lernprobleme hat.

6 Personen berichteten von einer Früherkennung der Schwäche. 5 Personen davon gaben an, in der Folge die Schwäche durch erhöhten Lerneinsatz kompensiert zu haben. 1 Person erzählte von einem persönlichen bzw. familiären unbekümmerten Umgang mit der Schwäche.

4 Interviewte gaben an, dass die Schwäche ihnen Angst machte. Sie glaubten, dem Deutschunterricht nicht mehr folgen zu können bzw. dass ihre Freunde sie nicht mehr mögen. 1 Person bezeichnete die Schwäche wie folgt: „Legasthenie ist Angst!“

1 Person gab offen zu, die Schwäche zum eigenen Vorteil eingesetzt zu haben. Diese Person sprach davon, oft unmotiviert gewesen zu sein und die Schwäche als Vorwand für ihre Faulheit (durch Äußerungen wie: „Ich kann das nicht.“ „Ich bin Legastheniker.“ „Ich bin nicht so schnell.“ „Ich begreife das nicht!“) eingesetzt zu haben.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Diagnose Legasthenie deutlich unterschiedlicher wahrgenommen wurde als ursprünglich angenommen. Interessant - und einzubinden in ein systemisches Förderprogramm - sind jedoch jene Fälle, in denen die Schwäche zu emotionaler und psychischer Betroffenheit führte (10 Personen), Angstgefühle auslöste (4 Personen) bzw. bei den Betroffenen zur sozialen Selbstisolierung (5 Per-

sonen) führte. Der Anteil dieser Gruppe liegt bei über 50 %, da lediglich 9 Personen angaben, mit der Schwäche unbekümmert umgegangen zu sein.

5.2 Schullaufbahn und Legasthenie

Diese Auswertungskategorie soll zeigen, wie die Betroffenen ihre Schulzeit mit ihrer Schwäche erlebten.

Schullaufbahn und Legasthenie

- Schule wurde als Belastung empfunden. **12**
- Lehrer hatte(n) kein bis wenig Verständnis. **12**
- Von den Lehrern wurden keine Hilfen angeboten. **10**
- Es gibt keine bestimmten schulischen Erlebnisse hinsichtlich Legasthenie. **8**
- Erhöhter Lernaufwand (im Vergleich zu Schulkollegen) **8**
- Interviewter wurde als „schulisch dumm“ abgestempelt. **6**
- Schulstoff phasenweise nicht verstanden **3**
- Motivation durch strengen Lehrer **2**

12 Personen gaben an, die Schule als Belastung empfunden zu haben. Diese Personengruppe bezeichnete ihre Schulzeit als „Kampf“, „Terror“ oder „Qual“, wobei sich dies im Laufe der Fragestellungen etwas relativierte und bei genauer Betrachtung nicht auf die gesamte Schulzeit, sondern mehr auf bestimmte Phasen in Verbindung mit einer bestimmten Lehrperson bezog. Besonders negativ in Erinnerung sind diesen Personen das Lesen sowie das Stehen vor der Tafel.

Ebenfalls 12 Befragte berichteten davon, dass mindestens ein Lehrer kein bis wenig Verständnis für die Schwäche Legasthenie zeigte. 10 Personen berichteten davon, keine Hilfen von den Lehrern bekommen zu haben. Dieses fehlende Verständnis der Lehrer wurde auf die Tatsache zurückgeführt, dass die wenigsten von ihnen über eine spezifische Ausbildung zur Lernförderung verfügten und daher ebenso ratlos waren wie die Eltern.

8 Personen gaben an, dass ihr Lernaufwand höher war als der ihrer Schulkollegen, da sie sich den Lernstoff schwer merken konnten. 6 Befragte fühlten sich als „schulisch dumm“ abgestempelt sowie als ungerecht behandelt und unverstanden. Dieses Empfinden war eine Reaktion auf verschiedene Äußerungen der Lehrer und Mitschüler (z.B. „Du bist ja nur dumm!“). 3 Personen gaben an, phasenweise den Schulstoff tatsächlich nicht verstanden zu haben.

Ebenfalls 8 Befragte berichteten davon, hinsichtlich Legasthenie keine speziellen schulischen Erlebnisse gehabt zu haben.

2 Personen sprachen davon, einen strengen Lehrer gehabt zu haben, der viel von ihnen forderte, wodurch sie viel lernen mussten, was sie sehr zum Lernen motivierte.

Auch bei dieser Auswertungskategorie ist zusammenfassend festzustellen, dass die Befragten sehr individuelle Erfahrungen machten, die sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und die von den Betroffenen auch gegensätzlich empfunden wurden.

Während 12 Befragte ihre Schulzeit als belastend empfunden haben, nannten 8 Interviewte keine besonderen Erlebnisse. Auffallend ist die hohe Zahl jener Personen, die davon sprachen, dass mindestens ein Lehrer kein Verständnis für die Schwäche zeigt.

te (12 Personen) bzw. dass ihnen von den Lehrern keine Hilfe angeboten wurde (10 Personen).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Betroffenen sich von ihren Lehrern eine Früherkennung der Lernschwäche, mehr Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern und die Adresse bzw. Telefonnummer von außerschulischen Trainern und weniger eine Hilfe in Form von persönlicher Förderung bzw. Fördermaterial durch die Lehrer erwartet hätten.

5.3 Kritische Lebensphasen und Legasthenie

Dieses Auswertungskriterium soll zeigen, ob und wie viele Personen der Meinung waren, dass das Leben mit der Schwäche Legasthenie für sie eine Krise darstellte oder ob sie ihre Lernschwäche nicht als Krise empfunden haben.

Unter „Krise“ wurde hier eine problematische, mit einem Wendepunkt verknüpfte Entscheidungssituation verstanden, an dem eine rasche Wendung zum Positiven oder zum Negativen möglich ist. In der Krise liegt eine Störung des Systemzustands vor. (vgl. Klages/Masser, 1998, 1). Eine Krise kann eine dringende Notwendigkeit von Handlungsentscheidungen zur Folge haben (vgl. Gredler, 1992, 1).

Konkret ging es darum zu erfahren, ob die Befragten Erlebnisse hatten, bei denen sie überfordert waren und für die sie keine Bewältigungsstrategien hatten, wodurch sie anschließend in psychische Konflikte gerieten.

Kritische Lebensphasen und Legasthenie

- Es gab keine Krise.

13

- Es gab Krisen.

7

13 Befragte gaben an, keine Krise bzw. kritische Lebensphase gehabt zu haben. 7 Personen waren der Meinung, ihre Schullaufbahn sei von Krisen begleitet gewesen.

2 Personen sahen die Krise auf eine bestimmte Phase bezogen und sprachen von einer Krise zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr, wobei diese Krise nicht in Verbindung mit der Pubertät genannt wurde. Die Krise wurden von den befragten Personen auf einen Schul- bzw. Lehrerwechsel zurückgeführt, der zu Angst- und Unsicherheitsgefühlen führte. Die beiden Interviewten berichteten, dass ihre Schwäche vom Lehrer nicht akzeptiert wurde und die veränderte Beziehungs- bzw. Kommunikationssituation sich leistungs- und motivationsmindernd auswirkte.

2 Befragte sahen die Krisen in Form von Schularbeiten, Diktaten und beim Lernen. 3 Personen sprachen davon, dass „alles zusammen“ eine Krise war und es sich um einen „elenden Kampf um Anerkennung und Selbst“ handelte. 1 Person erzählte ausführlich über die Krise und über Gedanken an Selbstmord.

Obwohl der Begriff „Krise“ in der Alltagssprache vielfach verwendet wird, fiel auf, dass der Begriff „Krise“ in dieser Befragung von den Befragten sparsam verwendet wurde und viele beim Begriff „Krise“ erschrakten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Begriff „Krise“ nicht exakt genug definiert und den Befragten zu wenig ausführlich erklärt wurde.

Möglicherweise hatte der Begriff vor 20 Jahren noch eine andere, „dramatischere“ Bedeutung und wurde von manchen Befragten deshalb als „lebensbedrohlicher Zustand“ verstanden. Als solchen wollten sie ihre Lernschwäche möglicherweise nicht interpretieren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Befragten ihre Lernprobleme meistens auf eine bestimmte Phase in Verbindung mit einer bestimmten Lehrperson (z.B. „Das Jahr mit dem Lehrer war wirklich schlimm!“) bezogen und weniger auf eine bestimmte persönliche Phase.

5.4 Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

Dieses Auswertungskriterium soll zeigen, was den betroffenen Personen von den Eltern, Lehrern oder sonstigen Personen an Förderung angeboten wurde.

Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung

- Die Eltern suchten einen außerschulischen Legasthietrainer und bezahlten dafür. **11**
- Es wurden zu Hause Übungen gemacht (Grammatik/Rechtschreibung, Aufsätze etc.). **10**
- Außerschulische Förderung durch Dritte (Ärzte, Psychiater, Nachhilfelehrer etc.) **8**
- Förderung durch Lehrer **7**
- Lesen mit den Eltern **7**
- Funktions- bzw. Teilleistungstraining im außerschulischen Training **3**
- Gedächtnistraining (Denkspiele) **2**
- Konzentrationsübungen **1**
- Kinesiologie und Cranio Sacral-Therapie **1**

Als Hilfe durch die Eltern nannten 11 Personen „das Finden eines außerschulischen Legasthietrainers und die Bezahlung desselben“. Diese Nennung erscheint für Außenstehende möglicherweise merkwürdig, hat aber damit zu tun, dass es in der Ver-

gangenheit nicht so viele außerschulische Legasthietrainer in Vorarlberg gab, ein außerschulisches Training von den Eltern selbst zu bezahlen ist und es keine Kostenübernahme durch irgendeine soziale Institution gibt.

Aus obigen Gründen sahen es die Befragten daher bereits als große Hilfe an, dass es den Eltern gelang, jemanden zu finden, der ihnen half, und dass die Eltern die hohe finanzielle Belastung auf sich nehmen wollen, um ihre Kinder zu unterstützen.

10 Personen gaben an, durch die Eltern unterstützt worden zu sein, indem diese mit ihnen zu Hause Übungen (Rechtschreib-, Grammatikübungen) machten bzw. Aufsätze und Diktate übten. 7 Personen gaben an, zu Hause mit ihren Eltern viel gelesen zu haben.

Ebenfalls 7 Interviewte berichteten, von einem ihrer Lehrer eine Förderung erhalten zu haben. 1 Person davon nannte Erleichterungen in Form von Wörterreduktionen bzw. Textvereinfachungen bei Aufsätzen und Hausaufgaben. Andere wiederum gaben an, für Übungen und Klassenarbeiten mehr Zeit bekommen zu haben. Aufmunternde Worte wurden ebenfalls bereits als Förderung durch den Lehrer angesehen.

8 Befragte erzählten von einer Förderung durch Dritte. 4 Personen erhielten eine Sprachförderung durch einen Logopäden. 2 Personen waren bei einem Arzt bzw. einem Psychiater. Darüber hinaus wurden Nachhilfelehrer sowie Personen genannt, mit denen verstärkt für verschiedene Schulfächer gelernt wurde.

3 Personen berichteten von Teilleistungs- bzw. Funktionsübungen. 2 Befragte trainierten mit dem Brainboy („Übungen zur Lautdifferenzierung“). 1 Person erzählte von „optischen Differenzierungsübungen“ im außerschulischen Legasthietraining.

2 Befragte gaben an, dass man mit ihnen das Gedächtnis trainierte und sprachen von „Denkspielen“ im außerschulischen Training. 1 Person berichtete über Konzentrationsübungen. 1 weitere Person war bei einer Kinesiologin sowie bei einer Cranio Sacral-Therapeutin.

Dieses Auswertungskriterium belegt zusammenfassend die Vorannahme, dass das Spektrum an Therapie und Fördermöglichkeiten im Bereich der Legasthenieförderung sehr breit und differenziert ist. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die meisten Befragten im Laufe ihrer Schulzeit mehrere unterschiedliche Fördermöglichkeiten in Anspruch nahmen.

Auffallend ist, dass es den Interviewten oft sehr schwer fällt sich zu erinnern, was mit ihnen gemacht wurde, und sie dies mit Worten nur schwer ausdrücken können. Dies hängt auf der einen Seite damit zusammen, dass die Betroffenen oft unzureichend oder gar nicht darüber informiert wurden, was mit ihnen gemacht wurde, oder dass sie es zum damaligen Zeitpunkt nicht verstanden. Auf der anderen Seite hatten manche Befragte (vor allem die männlichen Befragten) Schwierigkeiten, ihre Gefühle differenziert auszudrücken oder sich beschreibend daran zu erinnern.

5.5 Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

Dieses Auswertungskriterium soll zeigen, welche Fördermöglichkeiten den Befragten bezüglich ihrer Schwäche wenig bis nicht weiterhalfen und auch für das Lernen nicht hilfreich waren.

Wenig brauchbare Elemente einer Förderung oder was war weniger hilfreich?

- Der (Leistungs-)Druck, der sich aufbaute 7
- Das Verhalten der Lehrer 6
- Ausbleiben schulischer Erfolge trotz größter Bemühungen 5
- Die Übungen im außerschulischen Training waren zu leicht. 3
- Die Legasthenie-Förderübungen in der Schule 3
- Einen Text 100 mal durchlesen zu müssen. 2
- Funktions- bzw. Teilleistungsübungen im außerschulischen Training 2
- Die fehlende eigene Mitarbeit 1
- Das Lesen von Comic-Heften zu verbieten 1

7 Befragte gaben an, unter einem (Leistungs-)Druck gestanden zu haben, den sie als weniger hilfreich empfanden und der sie daran hinderte, ihre Leistung zu verbessern. 4 Personen verstanden darunter den Druck, den ihre Eltern auf sie ausübten, indem sie die Befragten ständig anhielten zu lernen bzw. mit ihnen lernten. 1 Person formulierte das wie folgt: „Ich musste lernen, bis ich weinte.“ 1 weitere Person setzte sich selbst unter Druck und hatte ständig das Gefühl, nicht das erbringen zu können, was gefordert wurde. Dieser Leistungsdruck steht in enger Verbindung zur Versagensangst, den geforderten bzw. erhofften Leistungen der sozialen Umwelt (Eltern, Lehrer etc.) nicht gerecht zu werden.

6 Personen berichteten, dass das Verhalten der Lehrer ihnen „wenig hilfreich“ und im Sinne der Förderung „kontraproduktiv“ war. Dies bezog sich auf wenig aufmunternde Aussagen, wie zum Beispiel: „Es ist ganz wahnsinnig, was du da leistest!“ oder auf die Tatsache, dass manche Lehrer glaubten, dass das legasthene Schulkind nur faul sei. 2 Personen fühlten sich vom Lehrer noch strenger behandelt bzw. beurteilt als die anderen Schüler. 1 befragte Person berichtete darüber, dass es für sie nicht

hilfreich war, mit dem Lehrer über die Schwäche zu sprechen, da der Lehrer kein Verständnis für die Schwäche hatte.

5 Interviewte erzählten von einem (im Vergleich zu den Mitschülern) viel höheren Lernaufwand, der sich aber leider nicht auf den schulischen Erfolg auswirkte.

3 Befragte – alle Gymnasiasten - waren der Meinung, dass die Übungen im außerschulischen Training für sie zu leicht waren und dass man sie mehr hätte fordern sollen.

Ebenfalls 3 Personen bezeichneten die Legasthenie-Förderübungen in der Schule als „nicht hilfreich“. 2 Befragte bezeichneten den Hinweis ihrer Lehrer, einen Text 100 mal auf Fehler durchzulesen, nicht als hilfreich, da man die eigenen Fehler (beim sofortigen Durchlesen) nur sehr schwer findet.

2 Befragte fanden die Teilleistungs- bzw. Funktionsübungen weniger hilfreich. Hier wurde insbesondere das Arbeiten mit dem Brainboy genannt. Die Übungen mit demselben waren für die beiden Interviewten nicht einsichtig, da ihnen niemand erklärte, worum es bei diesen Übungen ging.

1 Person berichtete von der fehlenden eigenen Mitarbeit, die – im Nachhinein gesehen - für das Vorwärtstkommen wenig hilfreich war.

Das Lesen von Comic-Heften wurde 1 Befragten mit der Begründung verboten, dass diese Hefte keine ganzen Sätze enthalten, mehr aus Ausrufewörtern bestehen und daher pädagogisch wenig wertvoll sind. Damit wurde aber erreicht, dass diese Person von da an gar nicht mehr las.

Bei diesem Auswertungskriterium wird deutlich, dass die inhaltliche Förderung im Legasthienetraining und deren Erfolg begleitet wird von Faktoren, die von außen auf das legasthene Schulkind einwirken. Von den befragten Personen kritisierten nur wenige die reinen Inhalte ihrer Förderung mit Ausnahme die Funktions- bzw. Teilleistungsübungen, da deren Nutzen für die Befragten nicht immer logisch nachvollziehbar war.

Auffallend ist vielmehr, dass für die Befragten äußerlich auf sie einwirkende bzw. soziale Faktoren (wie z.B. der (Leistungs-)druck, das Verhalten der Lehrer, Ausbleiben schulischer Erfolge trotz größter Bemühungen, fehlende Lernmotivation) und sog. „falsche“ und auf Unwissenheit beruhende Lerntipps („Einen Text 100 mal durchlesen zu müssen.“, „Das Lesen von Comic-Heften zu verbieten.“) als „weniger hilfreich“ empfunden wurden. Auch dieses Ergebnis sollte daher in einem systemischen Förderkonzept Berücksichtigung finden.

5.6 Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

Bei diesem Auswertungskriterium ging es darum zu erfahren, was den Betroffenen während ihrer Schulzeit, aber auch später bzw. außerhalb der Schule, an Förderung fehlte.

Fehlende Elemente einer Förderung oder was fehlte?

- Information und Wissen über „Legasthenie“ **14**
- Verständnis und Akzeptanz von Seiten der Schule bzw. eines Lehrers **11**
- Der Deutschunterricht in der Schule war nicht ausreichend. **7**
- Früherkennung der Schwäche **5**

- Kommunikation und Beziehungen 5
- Motivation zum Lernen fehlte. 5
- Legasthienetraining und Unterstützung 4
- Keine fehlenden Elemente mangels besseren Wissens 4
- Fehlende Stärkung des Selbstbewusstseins 1
- Arbeiten mit leiser Musik 1

14 von 20 befragten Personen gaben an, dass ihrer Erfahrung nach das Wissen und die Information über das Thema Legasthenie gefehlt haben. In erster Linie wurde hier der Wissensstand der Lehrer kritisiert. Dass auch die Eltern bzw. Mitschüler nur wenig Bescheid wussten, wurde als Folge des schulischen Informations- bzw. Weiterbildungsdefizits der Lehrer angesehen.

3 der 14 Befragten berichteten davon, selbst nichts bzw. nicht viel über das Thema Legasthenie gewusst zu haben, was sie belastete und ärgerte, denn wenn man nicht weiß, was man für eine Schwäche hat, weiß man auch nicht, was man dagegen tun kann.

11 von 20 Personen berichteten über ihre Erfahrung mit einem Lehrer, der kein Verständnis für die Lernschwäche zeigte. Die Befragten führten dieses Unverständnis auf das fehlende Wissen der Lehrer über die Lernschwäche Legasthenie zurück.

7 Interviewte gaben an, den Deutschunterricht in der Schule als nicht ausreichend empfunden zu haben. Vor allem wurde von den Befragten kritisiert, dass zu wenig bzw. zu wenig genau erklärt wurde. Daneben vermissten die interviewten Personen eine anschaulichere Unterrichtsmethodik, eine (für sie) geeignete Leselernmethode bzw. ein intensiveres Aufsatztraining.

5 Befragte vermissten ein schulisches Früherkennungssystem. Ebenfalls 5 Personen fehlten Gespräche und Beziehungen mit ihrem sozialen Umfeld. 3 Personen davon hätten sich eine bessere Kommunikation mit ihren Lehrern gewünscht. 1 Person vermisste ein Gespräch zwischen Lehrer, Eltern und sich selber bzw. ein Gespräch mit jemandem, der etwas von der Sache versteht.

5 interviewte Personen waren rückblickend der Meinung, dass es ihnen an Motivation gefehlt habe. 4 Personen verstanden darunter die eigene Motivation zum Lernen und Mitarbeiten. 1 Person gab an, von den Lehrern zu wenig motiviert worden zu sein.

4 Interviewte berichteten von einem fehlenden außerschulischen Legasthienetraining bzw. einer fehlenden Unterstützung. Es handelt sich um Personen, die aufgrund ihres Alters noch nicht betreut wurden, da es zur damaligen Zeit in Vorarlberg (Österreich) noch keine oder zu wenig Förderstellen gab.

Ebenfalls 4 Personen gaben an, dass ihnen nichts fehlte, da sie es nicht besser wussten und daher auch nicht das Gefühl hatten, etwas versäumt zu haben.

1 Person gab an, in ihrem Selbstbewusstsein nicht gestärkt worden zu sein. Eine andere Person sprach davon, das Lernen in Begleitung leiser Musik vermisst zu haben.

Auch bei diesem Auswertungskriterium wird deutlich, dass den befragten Personen weniger inhaltliche Faktoren im Training als vielmehr Faktoren, die das übrige soziale Umfeld (Wissensstand der Lehrer über das Thema Legasthenie, schulische Früherkennung der Lernschwäche) betreffen, fehlten. Außerdem wurden von ihnen exogene Elemente bzw. Elemente der Kommunikation und Beziehungen (vor allem Kommunikation und Beziehungen zu den Lehrern, Verständnis der Lehrer, Motivation durch

die Lehrer, Stärkung des Selbstwerts) sowie endogene Faktoren (eigene Motivation) als fehlend angegeben.

Bei diesem Auswertungskriterium wird besonders deutlich, in welchem ein komplexes System ein legasthenes Schulkind eingebunden ist und wie schwierig es ist, ein alle Elemente umfassendes Förderprogramm zu erstellen. Um das legasthene Schulkind optimal zu fördern, wird eine Einbeziehung aller Elemente jedoch zwingend sein.

5.7 Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

Bei diesem Auswertungskriterium geht es darum zu erfahren, wie wichtig den Befragten einerseits die inhaltlichen Faktoren im Training (wie z.B. Rechtschreibung, Grammatik, Lesen etc.) und wie wichtig ihnen andererseits die Elemente Kommunikation und Beziehungen (wie z.B. Vertrauen zu Trainer, Gespräche mit Eltern/Lehrer/Trainer etc.) im Training sind. Die Angabe erfolgte in Prozent (ausgehend von 100 %).

Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung

- Inhalt: 30 %, Kommunikation/Beziehungen: 70 % **2**
- Inhalt: 40 %, Kommunikation/Beziehungen: 60 % **4**
- Inhalt: 50 %, Kommunikation/Beziehungen: 50 % **7**
- Inhalt: 60 %, Kommunikation/Beziehungen: 40 % **3**
- Inhalt: 70 %, Kommunikation/Beziehungen: 30 % **1**
- Inhalt: 80 %, Kommunikation/Beziehungen: 20 % **1**
- Inhalt: 30 %, Kommunikation: 30 %, Beziehungen: 30 % **1**
- Keine Aussage **1**

4 Interviewte bewerteten das inhaltliche Training mit einer Prozentzahl von über 50 %. Konkret sprach sich 1 Person mit 80 %, 1 Person mit 70 % und 1 Person mit 60 % für den inhaltlichen Teil im Training aus. Demgegenüber stehen jeweils die auf 100 % fehlenden Prozentpunkte für die Elemente Kommunikation und Beziehungen. Es handelt sich um Personen, die durchweg positive Erfahrungen mit dem Trainieren von Rechtschreibung und Grammatik hatten und auch Lernfortschritte durch das Trainieren erzielen konnten.

7 befragte Personen maßen den inhaltlichen Elementen im Training gleich viel Bedeutung zu wie den Elementen der Kommunikation und Beziehungen und bewerteten daher mit 50 % zu 50 %.

6 Personen bewerteten die Faktoren Kommunikation und Beziehungen höher als das inhaltliche Training. Dies bezogen sie sowohl auf gute als auch auf schlechte eigene Erfahrungen. 2 Personen bewerteten die Wichtigkeit der Bereiche Kommunikation und Beziehungen sogar mit 70 %, 4 Personen mit 60 %.

1 Person beantwortete die Frage mit einem Drittelvorschlag und bewertete die Wichtigkeit mit 30 % für das Inhaltliche, 30 % für die Kommunikation und 30 % für die Beziehungen. 1 Person konnte bzw. wollte die Frage auf diese Art nicht beantworten.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass 19 von 20 Personen der Meinung waren, dass in einer Legasthenie-Förderung sowohl inhaltliche als auch Elemente der Kommunikation und Beziehungen wesentlich sind. 5 Personen gaben dabei den inhaltlichen Themen den Vorrang und bewerteten mit einer Prozentzahl von über 50 %. 7 Personen maßen den Elementen „Inhalte“ und „Kommunikation/Beziehungen“ dieselbe Bedeutung zu. Ebenfalls 7 Personen gaben den Elementen Kommunikation und Beziehungen einen Stellenwert über 50 %.

Auch dieses Auswertungskriterium zeigt deutlich, dass eine hilfreiche Förderung von legasthenen Schulkindern über ein inhaltliches Training hinausgehen sollte und die Elemente Kommunikation und Beziehungen in ein systemisches Förderprogramm miteinzubeziehen sind.

5.8 Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

Bei diesem Auswertungskriterium geht es darum zu erfahren, welche positiven Beziehungen und Gespräche die Befragten während ihrer Schulzeit hatten, um – im Sinne des Gesamtkonzepts - schließlich daraus folgern zu können, welche Beziehungen und Gespräche überhaupt für die Betroffenen wesentlich waren.

Positive Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

- Gute Beziehung und Kommunikation zu Eltern **14**
- Positives Verhältnis zu Lehrern **11**
- Gute Beziehung zum Trainer **7**
- Gute Beziehung zwischen Eltern und Lehrern **6**
- Gutes Verhältnis zu Mitschülern und Freunden **6**
- Gute Beziehung zwischen Trainer und Schule **1**
- Gute Beziehung zu externer Person **1**
- Keine positiven Gespräche oder Beziehungen **1**

14 Personen gaben an, ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern gehabt zu haben. 4 von ihnen berichteten, von ihren Eltern stets motiviert worden zu sein. 1 Person erzählte, dass die Beziehung zu den Eltern - bedingt durch die Schwäche - noch enger wurde.

11 Interviewte berichteten von einem guten Verhältnis zu mindestens einem Lehrer. 7 davon gaben an, fleißig und bemüht gewesen zu sein und ein angepasstes Verhalten gehabt zu haben.

8 Personen gaben an, ein gutes Verhältnis zu einer externen Person gehabt zu haben. 7 Personen davon sprachen von einem positiven Verhältnis zu ihrem Legasthietrainer; 1 Person hatte eine mit der Mutter befreundete Person, die mit ihr lernte.

6 Befragte berichteten, dass die Beziehung zwischen Eltern und Lehrer gut war. Weitere 6 Personen sprachen von einer guten Beziehung zu ihren Mitschülern und Freunden.

1 Person erzählte von einem guten Verhältnis zwischen dem Trainer und der Schule. Eine weitere Person berichtete darüber, keine positiven Gespräche und Beziehungen nennen zu können.

Zusammenfassend wurden folgende positiven Gespräche und Beziehungen genannt, die – wie bereits erwähnt – im nachfolgenden systemischen Fördermodell Berücksichtigung finden sollen: Beziehungen zu den Eltern, den Lehrern, Schulkollegen und Freunden, dem Legasthietrainer, zu anderen externen Personen und Beziehungen zwischen Lehrer und Eltern.

5.9 Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

In diesem Auswertungskriterium geht es darum zu erfahren, welche Beziehungen und welche Gespräche für die Betroffenen negativ waren bzw. negativ empfunden wurden.

Negative Erfahrungen mit Beziehungen und Kommunikation

- Auslachen bzw. Hänkeln durch die Mitschüler **5**
- Schwieriges Verhältnis zu Eltern **4**
- Keine bis wenig Kommunikation über das Thema Legasthenie **4**
- Wenig gleichaltrige Bezugspersonen **3**
- Keine negativen Erfahrungen **3**
- Probleme mit Arbeitskollegen **1**

5 Personen gaben an, sehr unter dem „Hänkeln“ durch die Mitschüler gelitten zu haben, die sie auch als „dumm“ bezeichneten.

4 Befragte berichteten über ein schwieriges Verhältnis zu ihren Eltern, da sie sich zu sehr unter Druck gesetzt fühlten.

Ebenfalls 4 interviewte Personen gaben an, keine bzw. wenige Gespräche über das Thema Legasthenie gehabt zu haben, was sie als sehr negativ erlebten, da sie über ihre Schwäche nicht Bescheid wussten. 2 Befragte davon gaben an, dass ihnen die Kommunikation über die Lernschwäche mit den Eltern fehlte. Ebenfalls 2 Interviewte berichteten über keine bis wenige Gespräche zwischen den Eltern und den Lehrern.

3 Personen berichteten, dass sie wenig gleichaltrige Bezugspersonen hatten. Ebenfalls 3 Interviewte waren der Meinung, keine negativen Erfahrungen gehabt zu haben. 1 Person sprach von negativen Erfahrungen mit den Arbeitskollegen.

Auffallend ist, dass bei diesem Auswertungskriterium die Beziehung zu den Lehrern nicht angesprochen wurde. Dies vielleicht deshalb, da jene, die keine Beziehung zu den Lehrern bzw. keine Gespräche mit ihnen hatten, dies beim Auswertungskriterium

„Fehlende Elemente einer Förderung ...“ bereits nannten und hier nicht nochmals wiederholten.

Auch bei diesem Auswertungskriterium wird deutlich, dass Kinder mit Lernschwächen neben inhaltlichen Problemen andere Probleme – vor allem im zwischenmenschlichen Bereich – haben, denen Beachtung geschenkt werden muss. So könnten beispielsweise durch eine entsprechende Information das Hänkeln durch Mitschüler (wurde hier an oberster Stelle genannt) und auch manche Probleme am Arbeitsplatz („Probleme mit Arbeitskollegen“) minimiert oder ganz verhindert werden.

Auch die weiteren Nennungen („Keine bis wenig Kommunikation“ sowie „schwieriges Verhältnis zu Eltern“) zeigen deutlich, dass auf dem Gebiet Legasthenie nach wie vor ein erhöhter Informations- und Kommunikationsbedarf vorhanden ist, dessen Bedienung zur besseren Befindlichkeit der legasthenen Menschen beitragen würde.

5.10 Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten) oder Informationen und Tipps für Legasthietrainer

Dieses Auswertungskriterium, da im Interview noch zweigeteilt war („Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung“ und „Informationen und Tipps für Legasthietrainer“) und im Laufe der Analyse erst zusammengefasst wurde, gibt zahlreiche und interessante Hinweise für Legasthietrainer und auch praktische Hinweise für das Training.

Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten) oder Informationen und Tipps für Legasthietrainer

- Rechtschreibung und Grammatik zu üben ist sinnvoll.

14

- Verständnis für die Schwäche von Seiten des sozialen Umfeldes des Legasthenikers und Umgang mit derselben sind wichtig. **13**
- Konzentrationstraining ist wichtig. **12**
- Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Person bzw. Stärkung des „Selbstwerts“ **11**
- Aufklärung und Information zum Thema Legasthenie **8**
- Lesen ist sinnvoll! **8**
- Gedächtnistraining ist sinnvoll **6**
- Arbeiten und Lernen am Computer ist hilfreich (z.B. Winword etc.) **5**
- Bildliche Darstellungen erleichtern das Lernen. **5**
- Außerschulisches Training **5**
- Lerntipps erleichtern das Lernen (z.B. Merksprüche). **5**
- Das Lernen sollte spielerisch erfolgen (z.B. Lernspiele). **5**
- Ständiges Beschäftigen mit der Schrift und Trainieren von Aufsätzen sind wichtig. **4**
- Große, deutliche Schrift ist von Vorteil. **4**
- Wenig Druck ausüben! **4**
- Permanentes Lernen und Trainieren (auch in den Ferien!) **3**
- Akustische Übungen sind sinnvoll. **3**
- Die ständigen Gespräche über Legasthenie und der Austausch mit anderen Betroffenen **3**
- Beziehungen knüpfen und eine angenehme Lernatmosphäre sind wichtig. **2**
- Verwendung des Dudens **2**
- Koordinations- und Bewegungstraining (rechts/links) sind wichtig. **1**
- Hilfen in Bezug auf Nervosität und Zeitstress **1**

An oberster Stelle dieses Auswertungskriteriums steht der inhaltliche Hinweis von 14 Personen, dass das Trainieren der Rechtschreibung und Grammatik für sie sinnvoll war bzw. ist. Genannt wurden Themen wie zum Beispiel das Trainieren der Groß- und Kleinschreibung, das Üben der Zeitformen, das Suchen von Rechtschreibfehlern in Texten oder das Erstellen einer Grammatikmappe.

Gefolgt wird dieser Hinweis von der Aussage von 13 Personen, die der Meinung waren, dass das Verständnis für die Schwäche von Seiten des sozialen Umfelds (Eltern, Lehrer, Mitschüler und Arbeitskollegen) bzw. der Umgang mit der Schwäche für sie wichtig waren bzw. gewesen wären.

12 Befragte gaben an, zeitweise Probleme mit ihrer Konzentration gehabt zu haben und sind daher der Meinung, dass ihnen ein Konzentrationstraining hilfreich gewesen wäre.

11 Befragte berichteten, dass sie sich gewünscht hätten, wenn man auf ihre Stärken und Schwächen eingegangen wäre bzw. wenn man ihnen Hilfen zur Stärkung ihres Selbstwerts gegeben hätte.

8 Interviewte hätten sich mehr Aufklärung bzw. Information zum Thema Legasthenie gewünscht.

Ebenfalls 8 Personen betonten die Wichtigkeit des Lesens, wobei die Freude am Lesen früh geweckt werden sollte und die Lesetexte interessant sein sollten. Einige Befragte vermuteten, dass ihnen vielleicht eine andere Leselernmethode hilfreich gewesen wäre. Positiv wurde in diesem Zusammenhang eine Leseschablone erwähnt, die den übrigen Text abdeckt und so das Lesen erleichtert. Den Hinweis, einen Text rückwärts auf Fehler durchzulesen, empfanden mehrere Interviewte als hilfreich.

Daneben sollte das Schulkind alles lesen dürfen, was es interessiert (auch Comics!). 1 Person erwähnte, dass sie einen Text in Silben lese und schreibe, was für sie vorteilhaft wäre. 1 weitere Person berichtete darüber, dass die Leseübungen mehr Spaß machen, wenn man vom üblichen Lesen in Lesebüchern abgehe und lustige Übungen mache, wie zum Beispiel Texte mit eingebauten Fehlern vorlese und man dann die Fehler finden müsse.

6 Interviewte gaben an, viel gelernt zu haben, da sie den Lernstoff nur schwer hätten behalten können, und fänden daher ein Gedächtnistraining sinnvoll.

5 Befragte arbeiten gerne am Computer bzw. setzen das Programm „Winword“ mit dessen Fehlersuche beim Arbeiten und Lernen ein.

Ebenfalls 5 Interviewte sprachen davon, dass bildliche bzw. visuelle Darstellungen ihr Lernen erleichterten. 3 Personen erwähnten, beim Lernen alles optisch gut aufbereitet zu brauchen (z.B. durch Textmarker) und die Wörter sehen zu müssen, die sie sich einprägen sollten, bevor sie sie aufschreiben. Diese Befragten halten sich für visuelle Lerntypen. 4 Befragte waren der Meinung, dass der Lernstoff zusätzlich in großer und deutlicher Schrift aufbereitet sein sollte.

Ebenfalls 5 Personen berichteten darüber, dass ihnen das außerschulische Training hilfreich war. In diesem Zusammenhang empfanden 5 Interviewte die im Training erfahrenen Lerntipps als hilfreich. Dies bezog sich auf bestimmte „Esels- bzw. Lernbrücken“ bzw. auf Ernährungshinweise, Lernpausen, diverse Merksprüche in der Rechtschreibung, Tipps zum Durchlesen eines Textes etc.

5 Personen gaben an, das spielerische Lernen positiv und abwechslungsreich erlebt zu haben. Positiv erlebt wurden insbesondere Denkspiele, Wahrnehmungs- und Be-

wegungsspiele. 1 Befragter gab an, dass ihn das Spielen unter Gleichgesinnten (legasthenen Kindern) mehr motivierte als das Spielen mit anderen schulisch leistungsstärkeren Kindern bzw. älteren Geschwistern.

4 Befragte erwähnten die Notwendigkeit des ständigen Beschäftigtseins mit der Schrift bzw. mit Wörtern. Dies sei wichtig, um sich das Schriftbild und dessen Schreibweise einprägen zu können. Dazu zähle auch das häufige Üben von Aufsätzen.

3 Personen gaben in diesem Zusammenhang an, dass nach größeren Pausen bzw. Ferien ein Vergessen des Schriftbilds bzw. der Schreibweise nachzuweisen sei und auch der Lernstoff schnell vergessen werde. Sie sprachen von der Notwendigkeit des permanenten Lernens und Trainierens und empfahlen, beim Lernen keine zu großen Lernpausen bzw. Unterbrechungen (wie sie die Ferien darstellten) aufkommen zu lassen.

4 Interviewte berichteten, stets unter einem zu großen Lerndruck gestanden zu sein, der sie am Lernen und Weiterkommen hinderte. 1 Person war sogar der Meinung, dass es ihr mehr brachte, wenn man überhaupt nichts mit ihr übte.

3 Befragte erzählten von akustischen Differenzierungsübungen im Training, die sie als hilfreich bezeichneten. Weitere inhaltliche Hinweise gaben 2 Personen, die mitteilten, mit dem Duden gearbeitet zu haben. 1 Interviewte sprach von positiven Auswirkungen der Bewegungs- und Koordinationsübungen im Training auf das Wohlbefinden. Ebenfalls 1 Person gab an, sich Hilfen bezüglich Nervosität und Zeitstress gewünscht zu haben.

3 Personen bezeichneten die ständigen Gespräche über Legasthenie als auch der Austausch unter Gleichgesinnten (im Gruppentraining) als hilfreich, was sie beim Lernen in der Gruppe motivierte. 2 Interviewte gaben an, dass es für sie wichtig war, gute Beziehungen zu knüpfen. Insbesondere sprachen sie von guten Beziehungen zum Trainer und zu den Lehrern. Daneben wäre ihnen eine angenehme Lernatmosphäre wichtig.

Zusammenfassend betrachtet wurden sehr viele inhaltliche Elemente als auch Elemente, die die Beziehungen und die Kommunikation betreffen, genannt. Erwartungsgemäß wurden Hilfen mit unterschiedliche Inhalten und Vorgehensweisen genannt, wobei viele Elemente von mehreren Personen genannt wurden. Nachstehende bedeutende Faktoren wurden von mehr als der Hälfte der Befragten genannt:

Die Wichtigkeit des Trainierens der Rechtschreibung und der Grammatik tritt mit 14 Nennungen stark hervor. Ebenfalls deutlich hervor tritt der Wunsch der Betroffenen (13 Nennungen), mehr Verständnis für die Schwäche zu erhalten und mit der Schwäche umgehen zu können. Auffallend ist auch die hohe Zahl an Nennungen für ein integriertes Konzentrationstraining (12 Nennungen). Die Tatsache, dass sich über 50 % der Befragten (11 Personen) wünschen, dass man mehr auf sie eingehe und sie in ihrem Selbstwert stärke, zeigt wiederum die Wichtigkeit der Einbeziehung der sozialen Faktoren in ein zukünftiges Förderprogramm.

5.11 Der Legastheniker als Unterrichtsminister

Dieses Auswertungskriterium soll zeigen, welche Veränderungen die Befragten (für Legastheniker oder auch andere Veränderungen) vornehmen würden, wenn sie Unterrichtsminister wären. Hier ging es darum, sowohl zu erfahren, was man bisher mit ihnen machte und welche Erfahrungen sie damit machten, als auch nochmals zu er-

fahren, was für legasthene Schulkinder wichtig wäre und welche Schlüsse man daraus ziehen könnte (siehe Auswirkungen der Studie).

Der Legastheniker als Unterrichtsminister

- Schulische Förderung verstärken 12
- Veränderung des Lehrerverhaltens 12
- Die Lehrer sollten Vorträge über Legasthenie besuchen und besser über Legasthenie Bescheid wissen. 11
- Andere Benotung der Legastheniker 10
- Verstärkte Information über Legasthenie in den Schulen 9
- Einführung anderer Unterrichtsmethoden 7
- Etablierung von schulischen Testverfahren zur Früherkennung 6
- Möglichkeit eines außerschulischen Trainings schaffen 4
- Veränderung schulischer Inhalte 3
- Mediale Aufklärungskampagne zum Thema „Legasthenie“ 2
- Einführung einer Ganztageschule 2
- Einführung einer 4. Leistungsgruppe in den Hauptschulen (nur für Legastheniker) 1
- Vermerk „Legastheniker“ im Zeugnis 1
- Bei der Auswahl der Lehrer verstärkt auf die menschliche Qualität achten 1

12 Personen sprachen von einer Förderung der Lernschwäche Legasthenie „innerhalb“ der Schule bzw. von einer „intensiveren“ schulischen Förderung. Dies auch deshalb, da eine außerschulische Förderung sehr kostenintensiv ist und daher nicht von jedem bezahlt werden kann. Konkret sprachen sich 11 Interviewte für schulische Lern- bzw. Fördergruppen aus, in denen ausschließlich Legastheniker gefördert werden sollten. In diesem Zusammenhang waren 4 Personen der Meinung, dass sie ein

bis zwei Deutschstunden pro Woche mehr brauchen würden, in denen verstärkt Rechtschreibung und Grammatik geübt werden sollte.

6 Befragte wünschten sich früh einsetzende und in der Schule durchgeführte Testverfahren im Rahmen einer Früherkennung von Lernschwächen. 2 Personen würden die Einführung einer Ganztagschule begrüßen. Damit könnte lernschwachen Kindern in der schulfreien Zeit am Nachmittag durch schulische Förderung geholfen werden.

Ebenfalls 12 Personen wünschten sich ein verändertes Lehrerverhalten. Konkret sollten Lehrer „feinfühlicher“ und toleranter werden und mehr Verständnis für (lernschwache) Schüler haben. 7 Personen davon waren der Meinung, dass Lehrer schwache Schüler mehr fördern und Schwieriges öfter erklären sollten. 5 Befragte würden ein größeres Eingehen der Lehrer auf den einzelnen Schüler begrüßen. 1 Interviewte betonte die Wichtigkeit, bei der Auswahl der Lehrer verstärkt auf deren menschliche Qualität zu achten.

In diesem Zusammenhang waren 11 Befragte der Auffassung, dass die Lehrerausbildung verändert werden müsse. Dieser Personenkreis wünschte sich ein größeres Wissen der Lehrer in Bezug auf Lernschwächen bzw. insbesondere in Bezug auf die Lernschwäche „Legasthenie“, das die Lehrer in Form von Weiterbildungsseminaren erlangen könnten.

10 Interviewte würden legasthene Schulkinder anders benoten. Generell sprachen sie von einer milderen Benotung der Rechtschreibung. 1 Person würde die Noten für legasthene Kinder generell abschaffen. 1 andere interviewte Person würde „das Sitzenbleiben“ für jene Schulkinder abschaffen.

1 weitere Befragte würde im Zeugnis einen Vermerk „Legasthener“ eintragen und die Förderung in einem Trainings- bzw. Entwicklungsblatt dokumentieren, wobei beides dem Zeugnis beigelegt werden könnte. Diese Person würde sich bei den Lehrherren dadurch mehr Verständnis und Akzeptanz erwarten, da die Lehrherren bei einer Bewerbung die schlechteren Noten anders beurteilen könnten und die schlechten Noten nicht als Folge von Faulheit bzw. „Dummheit“ interpretiert würden, sondern eben als Folge dieser Schwäche. Aus einem eigenen Trainings- bzw. Entwicklungsblatt könnte man zusätzlich den Fleiß des legasthenen Schulkindes und die Entwicklung herauslesen. Die Folgen wären dann mehr Verständnis und größere Jobchancen.

9 Personen würden als Unterrichtsminister die Information über Legasthenie in den Schulen verstärken. Dies betrifft nicht nur die Information der Lehrer, sondern auch die Information der Mitschüler (3 Nennungen) eines legasthenen Schulkindes.

Neben der schulischen Informationskampagne würden 2 Personen auch eine mediale Aufklärungskampagne starten, um den zum Teil defizitären Informationsstand, das Thema Legasthenie betreffend, in der Bevölkerung zu erhöhen.

7 Befragte würden in den Schulen andere Unterrichtsmethoden einführen. So sollte beispielsweise der Deutschunterricht strukturierter aufgebaut sein, d.h. die Themen sollten mehr aufeinander aufbauen (2 Nennungen). 3 Personen wünschten sich diesbezüglich einen anschaulicheren Unterricht. Ebenfalls 3 Interviewte würden im Unterricht den Projektunterricht forcieren, in dem mehr Wert auf das selbst erarbeitende Lernen gelegt wird. 1 Person würde dem freien Lernen, wie es die Montessoripädagogik vorsieht, den Vorrang geben.

3 befragte Personen würden, wenn sie Unterrichtsminister wären, die schulischen Inhalte verändern. 2 Personen davon würden sinnlose Fächer, die niemand braucht, vom Lehrplan streichen. Ebenfalls 2 Probanden würden neue Fächer einführen: Genannt wurden Fächer wie „Lernen lernen“, „Soziales Lernen“ und „Kommunikation.“

Bezogen auf die Schule nannte 1 Person, dass sie als Unterrichtsminister eine weitere Leistungsgruppe (und zwar eine vierte Leistungsgruppe) einführen würde, in der ausschließlich Legastheniker gefördert werden sollten. Dies darum, da in der 3. Leistungsgruppe oft verhaltensauffällige Kinder und viele Ausländerkinder sitzen, die zum Teil nicht lernmotivierend auf Legastheniker einwirken und gesondert trainiert werden sollten.

4 Befragte betonten die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Trainern. In der Schule sollten Adressen und Telefonnummern von kompetenten Trainern aufliegen und an die Eltern weitergegeben werden. Da diese Personen nicht in einem außerschulischen Training waren, wurde von ihnen die Notwendigkeit eines solchen hier nochmals aufgezeigt. Andererseits wiesen sie mit dieser Aussage auch nochmals darauf hin, dass man beim Auftreten der Schwäche noch nicht genau wisse, an wen man sich wenden solle. Die Schule sollte, wenn sie diese Aufgabe schon nicht übernimmt, wenigstens darüber informieren, an wen man sich wenden solle.

Zusammenfassend betreffen die Vorschläge der Befragten sowohl inhaltliche Veränderungen („Schulische Förderung verstärken“, „Einführung anderer Unterrichtsmethoden“, „Testverfahren zur Früherkennung“, „Veränderung schulischer Inhalte“ etc.) als auch zahlreiche Vorschläge zur Verbesserung von Kommunikation, Beziehungen

und Information („Verstärkte Information über Legasthenie in Schulen“, „Mediale Aufklärungskampagne“ etc.).

Auffallend ist, dass die Interviewten ausführlich ihre Wünsche äußerten und stark an der Verbesserung der derzeitigen Situation interessiert waren. Die Befragten wünschten sich ein Trainingssystem, das funktioniert und das jedem die Möglichkeit bietet, sich zu verbessern bzw. sich zu entwickeln. Oft scheiterte es an der fehlenden Information darüber, was gut sei bzw. wer helfen könne. Dies wird auch durch die hohe Zahl an Nennungen hinsichtlich Informationsmangel und Wissensdefizit deutlich.

6. Überprüfung der Hypothesen und Folgerungen aus der Studie

Das Ziel der Interpretation vorliegender Studie ist es – wie bereits erwähnt – vorhandene Hypothesen zu überprüfen, den theoretischen Rahmen in Frage zu stellen, zu erweitern oder zu verändern und eventuell zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Im nachstehenden Kapitel folgen auf der Basis des erhobenen Datenmaterials eine Hypothesenüberprüfung der aufgestellten Hypothesen sowie eine Modifizierung der Hypothesen.

6.1 Überprüfung der Hypothesen

These 1: Die derzeitigen Legasthenie-Trainingskonzepte und deren Trainingselemente werden den Bedürfnissen der Legastheniker nicht voll gerecht.

These 2: In der bisherigen Legastheniediskussion liegt der Schwerpunkt mehr auf der Inhaltsebene als auf der Beziehungsebene.

Die Überprüfung der Thesen 1 und 2 erfolgt gemeinsam, da die Themen eng beieinander liegen und die Antworten der Interviewten sich häufig auf beide Thesen beziehen.

Die Annahmen in den Thesen 1 und 2 wurden durch die Ergebnisse der theoretischen Gegenüberstellung der Trainingskonzepte sowie die Ergebnisse der vorliegenden Studie verifiziert und wie folgt begründet:

Das Auswertungskriterium „Erfahrene inhaltliche Elemente einer Förderung“ zeigt deutlich auf, dass der Schwerpunkt der Förderung derzeit bei den inhaltlichen Elementen der Förderung liegt. So berichteten beispielsweise 10 Personen vom Trainieren der Grammatik und Rechtschreibung als Förderhilfe. Daneben wurde mit den Betroffenen viel gelesen (7 Nennungen). Von Funktions- bzw. Teilleistungsübungen sprachen nur 3 Personen. 2 Personen berichteten von einem Gedächtnistraining, 1 Person von einem Konzentrationstraining und 1 Person von der Anwendung der Kinesiologie und Cranio Sacral-Therapie zusätzlich zum Training.

Das Auswertungskriterium „Hilfreiche und positive Elemente einer Förderung (aus Sicht des Interviewten) oder Informationen und Tipps für Legasthethietrainer“ zeigt deutlich die Bedürfnisse der Befragten auf:

Hier fällt auf, dass zwar das Trainieren der Rechtschreibung und Grammatik (14 Nennungen) als auch das ständige Lesen (8 Nennungen) als wichtig eingestuft werden, auf der anderen Seite aber vielfältige andere Förderelemente genannt werden. Ebenfalls deutlich wird die Wichtigkeit des Konzentrationstrainings für die Betroffenen (12 Nennungen) sowie ein Gedächtnistraining (6 Nennungen). Daneben wünschten sich die Befragten ein spielerisches Lernen (5 Nennungen) und ein Arbeiten am

Computer (5 Nennungen). 5 Personen wünschten sich Lerntipps, um sich den Lernstoff besser merken zu können.

Die Studie ergab, dass die Erwartungen der Betroffenen über die inhaltlichen Trainingselemente hinausgehen. Der Wunsch der Betroffenen nach mehr Verständnis tritt mit 13 Nennungen deutlich hervor. Ebenfalls wichtig für die Befragten ist das „Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Person bzw. die Stärkung des Selbstwertes“ von Seiten des sozialen Umfeldes (11 Nennungen). Der Wunsch nach mehr Aufklärung und Information (8 Nennungen) und Kommunikation (3 Nennungen) wird wie der Wunsch nach Verbesserung der Beziehungen (2 Nennungen) ebenfalls deutlich.

Die Studie zeigte aber auch lern- bzw. leistungsmindernde Elemente auf. 4 Befragte erzählten, dass sie die elterliche Fürsorge als zu großen Druck empfanden, unter dem sie sehr litten.

Die Übungen zum Training der Teilleistungen bzw. Funktionen wurden nur von 3 Personen als sinnvoll eingestuft. Hier fehlte es den Betroffenen zum Teil an Information bzw. Erklärung der Sinnhaftigkeit der Übungen. Einige Interviewte bezeichneten die Übungen als „zu kindlich“.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Schwerpunkt im Legasthenietraining für diese Stichprobe mehr auf der inhaltlichen Ebene liegt als auf der Beziehungsebene und dass das Legasthenietraining den Bedürfnissen der Legastheniker nicht voll gerecht wird.

These 3: Die Systembeziehungen (z.B. zwischen Schulkind – Elternhaus, Schulkind – Schule, Schule – Elternhaus, Schule – Trainer etc.) und die Kommunika-

tion werden in der Arbeit mit legasthenen Schulkindern meist vernachlässigt und in ihrer Wichtigkeit unterschätzt.

Nach der Darstellung verschiedenster Trainingskonzepte (siehe Abschnitt C) wird deutlich, dass die meisten dieser Konzepte ein bestimmtes inhaltliches Ziel verfolgen und die Kommunikations- bzw. Beziehungsarbeit eher vernachlässigen bzw. auf diese zu wenig eingehen.

Der Großteil der Trainingskonzepte besteht aus einem Rechtschreibtraining; andere wiederum stellen das Trainieren der Teilleistungen ins Zentrum der Förderung oder sehen endogene Schwächen als Ursache der Legasthenie an und versuchen diese durch dementsprechende Hilfen zu beseitigen (Legasthenikerbrille, Brainboy). Dennoch gibt es bereits Förderkonzepte, die durchaus als ganzheitlich und umfassend bezeichnet werden können (z.B. das FIT-Programm, die integrative Legasthenie-Therapie an der Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff).

Die Anbieter des alternativen Psychomarkts bieten ebenfalls meist isoliert ihre Art der Lösung als einzige Therapie an und arbeiten selten integrativ mit außerschulischen Trainern zusammen.

Wie wichtig aber den Betroffenen die Systembeziehungen sind bzw. gewesen wären, ist aus der prozentualen Einschätzung der Befragten im Auswertungskriterium „Bewertung der Wichtigkeit von Elementen der Förderung“ ersichtlich.

19 von 20 Personen sprachen von der inhaltlichen Seite im Training als auch von Elementen der Kommunikation und Beziehung. Nur 5 Personen maßen dem Inhaltlichen mehr Gewicht zu als den Elementen Kommunikation/Beziehungen. Die restlichen 14 Befragte waren der Meinung, dass die Gespräche mit den Lehrern bzw. die

Gespräche der involvierten Personen untereinander mehr bzw. mindestens gleich viel gebracht hätten bzw. haben als das inhaltliche Training.

Daraus resultierend gaben viele Interviewte an, dass ihre Schwäche (vor allem bei den Lehrern) auf Unverständnis stieß, was einerseits auf mangelnde Information zurückgeführt wurde, andererseits aber auch auf mangelnde Kommunikation. In der Folge waren einige Interviewte der Meinung, dass ihre Schulzeit besser verlaufen wäre, wenn diese sog. „Systembeziehungen“ besser gewesen wären und man mehr über das Thema Legasthenie gesprochen hätte.

In der Praxis sei oft genau das Gegenteil passiert, nämlich dass die Eltern bei Unverständnis des Lehrers die Kommunikation bzw. die Beziehung überhaupt abgebrochen hätten.

Ebenfalls negativ auf das Lernverhalten wirkte sich das Verhalten der Mitschüler aus (5 Nennungen), die ebenfalls zum Teil nicht Bescheid wussten und durch negative Äußerungen (z.B. „Du bist ein Dummkopf!“) den Befragten die Schulzeit erschwerten.

Auch diese These wurde für die untersuchte Stichprobe verifiziert. Die Erhebung ergab deutlich, dass zu wenig kommuniziert und zusammengearbeitet wird bzw. wurde. Auf der einen Seite hängt dies mit dem mangelnden Wissen um die Wichtigkeit der Kommunikation und des Austauschs zusammen, auf der anderen Seite wird der Nutzen von therapiebegleitenden Gesprächen selbst von den Betroffenen oft unterschätzt. Schließlich wird deutlich, dass Kommunikation Zeit braucht, und an dieser scheint es vielfach zu fehlen.

These 4: Das Fehlen der Kommunikation und Interaktion zwischen obigen Systembeziehungen (siehe 3. These) wirkt sich leistungs- und motivationsmindernd auf das legasthene Schulkind aus.

Diese These konnte nicht verifiziert werden und stellte sich als zu pauschal formuliert heraus. Die Auswertung der Interviews zeigte auch Personen auf, die zwar von fehlenden Systembeziehungen sprachen, aber keine subjektiv empfundenen leistungs- bzw. motivationsmindernden oder überhaupt keine negativen Auswirkungen für ihre Schulzeit feststellen konnten.

Die Interviews zeigten aber andere leistungs- bzw. motivationsmindernde Faktoren auf wie z.B. den erhöhten Lerndruck seitens der Eltern bzw. das fehlende Verständnis für die Schwäche von Seiten der sozialen Umwelt.

Diese These muss daher etwas abgeschwächer formuliert und wie folgt ergänzt werden:

These 4 (Neu!): Fehlende Kommunikation und Interaktion zwischen obigen Systembeziehungen *können* sich leistungs- und motivationsmindernd auf das legasthene Schulkind *auswirken*. *Ebenfalls leistungs- und motivationsmindernd können sich der verstärkte elterliche Druck zu lernen sowie das fehlende Verständnis für die Schwäche von Seiten der sozialen Umwelt des legasthenen Schulkinds auswirken.*

6.2 Folgerungen aus der Studie

6.2.1 Die Schule muss sich ändern

Die vorliegende Studie macht deutlich, dass die „Legasthenikerförderung“ im Raum Vorarlberg noch ausbaufähig ist und es noch einiges zu optimieren gäbe. So berichteten die Betroffenen von Unverständnis an den Schulen, oft gekoppelt mit mangelndem Wissen und Information und veralteten Unterrichtsmethoden bis hin zu unmotivierten und unsensiblen Lehrern.

Die Erhebung zeigte auch auf, dass sich viele Schulen in Vorarlberg mit dem Thema Legasthenie zu wenig auseinandersetzen und die Verantwortung für diese Schwäche und die Förderung noch immer vorwiegend bei den Eltern liegt.

Beginnend bei der **schulischen Früherkennung von Lernschwächen** wünschen sich die Befragten von der Schule – sollte die schulische Förderung nicht ausreichen – auch **Informationen** (Namens- und Telefonlisten) darüber, **wo ihre lernschwachen Kinder außerschulisch gefördert werden können**.

Die Betroffenen fordern zu Recht, **dass die Schule flexibler wird, mehr auf die Individualität der Kinder eingeht und** auch mehr Verantwortung übernimmt, nämlich dahingehend, dass sich die Schule für lernschwache Kinder zu interessieren beginnt und **lernschwache Kinder – wie auch die Hochbegabten – schulisch zu fördern beginnt**. Vielleicht kann so die hohe Zahl der Schulversager reduziert werden.

Diese Forderungen der Legastheniker (erhoben im Auswertungskriterium „Der Legastheniker als Unterrichtsminister“) sind keine überzogene Forderungen, sondern Forderungen, die beispielsweise im finnischen Schulsystem realisiert wurden (vgl. Von Freymann, 2004, 1).

In Finnland ist die Schule (und nicht die einzelne Lehrkraft) nämlich dafür verantwortlich, dass alle ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen dasjenige Gruppenpensum erreichen, das die Richtlinien vorgeben. Wann immer ein Kind Leistungsschwächen zeigt, die sein Mitkommen gefährden könnten, wird eine Speziallehrerin eingeschaltet, die über lerndiagnostische und –therapeutische Kompetenz verfügt. Jedes Kind bekommt so viel Einzelunterricht, wie es braucht. Von der Klassenlehrerin wird nicht erwartet, dass sie allen Schülern gleichermaßen gerecht wird (vgl. Von Freymann, 2004, 1).

Die durch die PISA-Studie nachgewiesene höhere Effektivität des finnischen Unterrichts erklärt sich daher nicht durch methodische Überlegenheit der dortigen Lehrkräfte, sondern dadurch, dass die Lehrer in Finnland unter ganz anderen Bedingungen arbeiten.

Auf der anderen Seite muss sich die Schule mit *veränderten Anforderungen* konfrontieren, die unter anderem durch die *neuen Medien* ausgelöst wurden. *Erhöhte Schreibanforderungen an die Schulkinder* sind nur eine mögliche Auswirkung.

Wenn die Lese-/Rechtschreibschwäche auf gewachsene Anforderungen zurückzuführen ist (und weniger auf gesunkene Leistungen), *muss die Schule höhere Qualifikationen vermitteln* als früher. Dabei geht es heute um das *selbstständige Verfassen von Texten und um das kritische Verstehen von Texten. Anspruchsvollere Ziele erfordern anspruchsvollere Lernformen*. Dazu kommt noch eine *zunehmende Kluft zwischen den leistungsstarken Schülern*, die immer früher und sicherer schreiben und lesen können, *und der wachsenden Gruppe von Kindern, die Schwierigkeiten mit den immer höheren Lese- und (Recht-) Schreibanforderungen haben* (vgl. Brügelmann 1994, 341 – 342).

Die Anforderungen an die Schule sind jedoch nicht nur gewachsen, sondern sie haben sich auch verändert. Man denke beispielsweise an die **Integration der Ausländerkinder**, die eine **Verbesserung der Sprachkompetenz** auch dieser Schüler bereits im vorschulischen Bereich zur Folge hat. Vielerorts sollte auch die **Grundschulbildung, vor allem die Lese- und Rechtschreibkompetenz, verbessert werden**, um die Schüler besser auf ihre weitere Schulbildung und in der Folge auch die gewachsenen Anforderungen in der Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Erdsiek-Rave 2006, 7-8).

Die **Qualität von Unterricht und Schule ist aber auch zu sichern und weiterzuentwickeln** auf der Grundlage von verbindlichen Standards, die notwendigerweise ergänzt werden müssen um eine ergebnisorientierte Evaluation (Erdsiek-Rave 2006, 8).

6.2.2 Verbesserung der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Schule und sozialem Umfeld des Schülers

Wie die vorliegende Studie gezeigt hat, kommen nicht nur inhaltliche, didaktische oder methodische Veränderungen auf die Schule zu, sondern die Anforderungen an die Schule betreffen beispielsweise auch den Verantwortungsbereich und den Aufgabenbereich⁵¹ der Schule, die „Behandlung“ des Schülers und das individuelle Eingehen auf die einzelnen Bedürfnisse (lernschwach, hochbegabt etc.) des Schülers.

Um diesen Bedürfnissen der Schüler und den Anforderungen der Eltern gerecht zu werden, ist eine Zusammenarbeit aller im sozialen Umfeld des (lernschwachen oder hochbegabten) Schülers beteiligten Personen (Eltern, Schüler, Psychologen, Ärzte, Beratungslehrer etc.) und die Kommunikation unter diesen unausweichlich.

⁵¹ z.B. gehört die Behandlung von Lernschwächen und ihre Früherkennung in den Aufgabenbereich der Schule und nicht in den Aufgabenbereich der Eltern.

Von dieser sog. „Beziehungsarbeit“ erwarten sich die interviewten Personen ein besseres gegenseitiges Verständnis, einfühlsamere Lehrer und Synergien in der Zusammenarbeit.

Nicht nur lernschwache oder legasthene Schulkinder könnten von dieser Zusammenarbeit profitieren. Generell könnte durch mehr Kommunikation die Lernmotivation der Schüler, aber auch das Befinden der Lehrer gesteigert werden und möglicherweise so manches Schulkind vor dem „Versagen“ bewahrt werden.

Neben einer Verbesserung der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen der Schule und allen beteiligten Personen aus dem Umfeld des Schülers sehen die Probanden in der Verbesserung der Lehrerausbildung und -fortbildung eine weitere Möglichkeit, den Unterrichtserfolg zu erhöhen und das Befinden des Schülers zu verbessern.

6.2.3 Verbesserung der Lehrerausbildung und –fortbildung und Änderung des Lehrerverhaltens

Diese Studie zeigt deutlich auf, dass in vielen Schulen nach wie vor ein deutliches Informationsdefizit über das Thema Legasthenie vorhanden ist und die befragten Personen daher oft „kränkende Situationen“ erleiden müssen, was sich nicht nur auf das Lernverhalten, sondern auch auf das Selbstbild negativ auswirkt.

Diese „kränkenden Situationen“, die sich größtenteils aus Unkenntnis des Themas Legasthenie ergaben, waren auch das Ergebnis der Studie von Anne Börner (vgl. Börner 2004, 44).

Nicht zu unrecht wird daher von den Befragten der Ruf nach einer veränderten Lehrerausbildung laut.

Die Qualität einer guten Lehrerausbildung besteht aber unter anderem darin, **dass Lehrer sensibilisiert werden für die möglicherweise auftretenden Probleme in der Schule**, d.h. nicht, dass Lehrer als Psychotherapeuten fungieren müssen, aber dass sie erkennen, dass möglicherweise etwas nicht stimmt und zumindest mit den Eltern ein Gespräch über die weitere Vorgehensweise vereinbart wird. Hier wird natürlich eine gewisse **Kommunikationsfähigkeit** vorausgesetzt.

Aus einigen dargestellten Lebensgeschichten (6 Nennungen) ist ersichtlich, dass die Befragten sich von einer **möglichen Früherkennung der Schwäche** viel versprochen hätten, **um** beispielsweise **mit einer Förderung früh zu beginnen**.

Um aber eine Lernschwäche (hier: Legasthenie) diagnostizieren zu können und in der Folge **handlungsfähig und kooperativ** zu sein, muss die **diagnostische und methodische Kompetenz** der Lehrer **weiterentwickelt werden** (vgl. Balhorn/Rossa 1994, 119, vgl. Erdsiek-Rave 2006, 8).

Unter der Handlungsfähigkeit von Lehrern ist zu verstehen, **dass sie sich für lernschwache Schulkinder gleichermaßen verantwortlich fühlen wie für Hochbegabte**. Es darf nicht sein, dass die betroffenen Eltern, die im Normalfall ja keine Pädagogen oder Psychologen sind, mit einer Schwäche alleine dastehen und die Verantwortung übernehmen müssen. Daneben wäre es von Vorteil, wenn die Lehrer **psychologische und pädagogische Gutachten lesen** könnten oder zumindest **Interesse an Problemen oder Diagnosen zeigen** würden.

Zusammenfassend erwarten die Betroffenen **besser ausgebildete Lehrer** (vor allem im Hinblick auf Lernschwächen), damit sie **mit lernschwachen Kindern** (Anmerkung: **aber auch mit Hochbegabten**) **besser umgehen können und den veränderten Anforderungen (der Arbeitswelt) besser gerecht werden**.

Abgesehen von inhaltlichen Veränderungen erwarten sich die Befragten (12 Nennungen) aber auch ein *verändertes Lehrerverhalten*, das positive Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen hat. Dazu äußerte sich auch Brügelmann (1994, 315) wie folgt:

„Lehrer brauchen Fachwissen und didaktische Konzepte. Aber es ist eine *Kunst*, sie situationsgerecht einzusetzen. Fehler sind unvermeidbar, denn es geht um soziale Beziehungen, nicht um die Perfektionierung einer Technik.“

Bezogen auf die Didaktik scheint zum Teil der Fortschritt der Entwicklung vor manchen Schulen halt gemacht zu haben. Dies deshalb, weil immer noch veraltete und starre Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, die von den interviewten Personen aufgezeigt und zum Teil auch heftig kritisiert wurden.

Die befragten Personen fordern daher ein *lernmotivierenderes Unterrichten und offenerer Unterrichtsformen*. Sie zeigen zum Teil sehr deutlich auf, was ihnen hilfreich gewesen wäre (größere Schriften, übersichtlichere Arbeitsblätter, selbst erarbeitendes Lernen etc.).

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass die Fortbildung intensivere Formen annehmen muss. Die Schlüsselfrage scheint zu sein: Wie bringen wir Lehrer dazu, zu neuen Erfahrungen bereit zu sein (vgl. Brügelmann 1994, 316-317)?

6.2.4 Elementenvielfalt in der Förderung von legasthenen Schulkindern

Die unterschiedliche Behandlung von legasthenen Schulkindern wurde vor allem im Abschnitt C bei der Darlegung der unterschiedlichen Förderkonzepte deutlich. Diese Diskrepanz in der Förderung ist jedoch nicht allein auf unterschiedliche Standpunkte in der Behandlung legasthener Schüler zurückzuführen, sondern beweist wiederum

die Komplexität des Themas bzw. die Komplexität der Behandlung von Lernproblemen.

Neben den vermuteten *Verursachungsfaktoren* einer sog. Legasthenie, die Auswirkungen auf die Art der Förderung haben (Training der Teilleistungen, Training des Lesens, Training des Schreibens etc.), hängt die Art und der Umfang der Förderung auch vom *Ausprägungsgrad (gering, mittel, stark)* bzw. der Schwere der sog. Legasthenie ab.

Daneben haben auch der Grad der *eigenen Motivation*, die *Begleitumstände der Schwäche* und der *Umgang des Schulkindes mit der Schwäche* Auswirkungen auf die Notwendigkeit bestimmter Elemente in der Förderung (Motivationstraining, Selbstwerttraining, Lern- und Arbeitstechniken etc.).

Schließlich konnte die Befragung aber auch die *große Bedeutung der Elemente Kommunikation und Beziehungen* für das legasthene Schulkind aufzeigen. Eine umfassende Darstellung der Elemente erfolgt im letzten Abschnitt.

6.2.5 Notwendigkeit eines umfassenden systemischen außerschulischen Förderkonzepts mit therapeutischen Inhalten und gut ausgebildeten Therapeuten

Trotz unterschiedlicher Erklärungsansätze und unterschiedlicher Gewichtung einzelner Aspekte ist allen Interviews gemeinsam, dass die Förderung von legasthenen Kindern eine andere und umfassendere Form annehmen sollte.

Dies bezieht sich insbesondere auf den *Zeitpunkt der Erkennung der Lernschwäche*, auf die *schulische Frühförderung*, auf die *schulische Behandlung durch die Lehrer*, auf die *Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Schule und sozia-*

lem Umfeld des legasthenen Schülers, aber auch auf die *Zusammenarbeit mit den außerschulischen Therapeuten*.

Die Studie zeigt aber auch auf, dass der Schwerpunkt sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Training auf der fachlichen bzw. inhaltlichen Seite, und dort insbesondere beim Trainieren der Grammatik und Rechtschreibung, liegt.

Darüber hinaus wird deutlich, dass bei den involvierten Personen nach wie vor ein Wissensdefizit vorhanden ist, das sich häufig negativ auf die legasthenen Schüler auswirkt (falsche Förderung, ungerechte Behandlung etc.).

Dieses Wissensdefizit reicht bis in den außerschulischen Trainerkreis hinein und hat damit zu tun, dass es die derzeitige Gesetzeslage in Vorarlberg (Österreich) jedem (egal welcher Qualifikation) möglich macht, ein außerschulisches Förderprogramm anzubieten.

In der Praxis gibt es daher viele außerschulische Trainer, die weder über eine pädagogische, psychologische, therapeutische bzw. germanistische Ausbildung verfügen und vor Ausübung ihres jetzigen Berufes völlig artfremde Berufe (z.B. EDV-Techniker etc.) ausübten.

Auf der anderen Seite gibt es Trainer, die nur über manche (aber nicht alle) der oben angeführten Ausbildungen verfügen. Möglicherweise ist dies ein Grund für das vielen Interviews gemeinsame ständige Suchen nach neuen oder anderen Hilfen, um die schulische Situation zu erleichtern bzw. zu verbessern.

Die Studie machte aber auch deutlich, dass in vielen Fällen gerade diese pädagogische, psychologische, therapeutische und auch germanistische (fachliche) Ausbildung

notwendig wäre. Die Elementenvielfalt in der Förderung von legasthenen Schulkindern setzt daher auch ein umfassendes systemisches Wissen bei den Therapeuten voraus.

Im letzten Abschnitt F folgt daher ein Versuch, die bei den Interviewten erhobenen Bedürfnisse in ein alle Elemente umfassendes Betreuungskonzept zu integrieren. Dieses Betreuungskonzept hat die Aufgabe, die letzte noch offene Fragestellung zu klären:

- Wie sollte *eine außerschulische Legastheniebetreuung aus systemischer Sicht unter Einbeziehung der Elemente Kommunikation und Interaktion (d.h. der Beziehungsebene) aussehen? (konstruktiver Teil als Folge der empirischen Studie)*

ABSCHNITT F: KONZEPTION EINER AUßER- SCHULISCHEN LEGASTHENIETHERAPIE AUS SYSTEMISCHER SICHT

Im folgenden Abschnitt soll eine umfassende systemische, außerschulische Legasthenietherapie konzipiert werden. Ein außerschulisches Konzept soll es deshalb sein, da die Schule derzeit aus personellen und zeitlichen Gründen nicht in der Lage ist, ein auf ein einzelnes Individuum ausgerichtetes umfassendes systemisches Förderprogramm zu erstellen. Es handelt sich also um ein Betreuungsprogramm, das vorwiegend in Lernpraxen oder von privaten Lehrpersonen eingesetzt werden kann.

1. Gründe für eine außerschulische Legasthenietherapie oder warum die Schule diese Aufgabe nicht übernehmen kann

Einleitend muss betont werden, dass nicht jedes legasthene Kind eine außerschulische Betreuung benötigt. Es hängt von der individuellen Situation und von der Schwere der Betroffenheit ab, ob eine außerschulische Betreuung notwendig oder ratsam ist. Es hängt auch davon ab, in welchem Stadium einer negativen Lernstruktur sich das Kind befindet. Generell gilt in der Betreuung das Prinzip der Freiwilligkeit. Niemand kann und darf zu einer Betreuung gezwungen werden.

Pädagogisch bedeutsam ist die Tatsache, dass Schulkinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Belastungen in die Schule kommen, d.h. schon der Schulstart beginnt mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Hinzu kommt, dass jedes Kind – eingebettet in ein Familiensystem – schon über ein Wissen über „Schule“ und „das Lernen“ verfügt.

Jedes Schulkind durchläuft seine individuelle Schulbiographie und wird durch diese Zeit geprägt. Daher gibt es Schulkinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und unterschiedlicher Einstellung zu Schule. Dies betrifft alle Schulfächer, aber insbesondere das Hauptfach Deutsch und in diesem Zusammenhang das Schreiben und Lesen.

Wenn man die Entwicklung der lese-/rechtschreibschwachen Schüler von den ersten Schuljahren bis zum Schulende verfolgt, dann wird deutlich, dass ein Scheitern im Erstlese- und -schreibprozess als erstes Anzeichen dafür zu sehen ist, ob sich eine Lese-/Rechtschreibschwäche entwickelt oder nicht bzw. in welchem Ausmaß. Die Schule scheint selbst durch methodische und didaktische Mängel zur Entstehung einer Lese-/Rechtschreibschwäche beizutragen (vgl. Heinz 1984, 121–122).

Eine Lese-/Rechtschreibschwäche kann aber auch auf gewachsene Anforderungen zurückgeführt werden (und weniger auf gesunkene Leistungen), daher muss die Schule höhere Qualifikationen vermitteln als früher, was sie aber nicht ausreichend macht. Dabei geht es heute um selbstständiges Verfassen und kritisches Verstehen von Texten.

Anspruchsvollere Ziele erfordern auch anspruchsvollere Lernformen. Dazu kommt noch eine zunehmende Kluft zwischen den leistungsstarken Schülern, die immer früher und sicherer schreiben und lesen können, und der wachsenden Gruppe von Kindern, die Schwierigkeiten mit den immer höheren Lese- und (Recht-) Schreib Anforderungen haben (vgl. Brügelmann 1994, 341 – 342).

Die Schule reagierte aber nur zum Teil auf diese gesellschaftlichen Änderungen, höheren Anforderungen oder anspruchsvolleren Lernformen, daher wählen viele den Schritt zu einer außerschulischen ergänzenden Förderung oder Therapie. Manchmal

ist es auch so, dass die Ansichten bezüglich einer Förderung bzw. eines Defizits zwischen Schule und Elternhaus sehr differieren, was sich natürlich negativ auf die Lernstruktur auswirkt:

„Wenn Schüler eine außerschulische Therapie benötigen, hat sich in der Regel ihre negative Lernstruktur chronifiziert und sich die Umwelt darin verstrickt. Mit einer schnellen und durchschlagenden Leistungsverbesserung kann deshalb in den meisten Fällen nicht gerechnet werden“ (Betz/Breuninger 1998, 102).

Eine Therapie muss daher die Zusammenarbeit der Eltern und Lehrer thematisch aufgreifen. Ein außerschulischer Trainer wird von den Eltern beauftragt und in Österreich von den Eltern auch selbst bezahlt. Dieser kann als außen stehende Person eine Mitarbeit der Eltern und der Lehrer besser verlangen und auch erreichen.

Die Erwartungshaltung an den außerschulischen Therapeuten ist entsprechend hoch. Eltern erwarten meist eine rasche Hilfe und eine Entspannung der Situation. Von dieser Erwartungshaltung muss sich der Trainer jedoch lösen und versuchen, den Eltern die Komplexität des Lernproblems zu erklären.

Dabei ist es wichtig aufzuzeigen, dass „das System“ zusammenarbeiten muss, d.h. wenn dem Kind geholfen werden soll, geht das nur, wenn Eltern – Trainer – Kind und Schule gleichermaßen bereit sind, an der negativen Lernstruktur zu arbeiten und vor allem zusammenzuarbeiten. Dieser Idealfall ist sehr zeitaufwendig, aber er lohnt sich.

Spätestens im letzten Abschnitt F wird klar, warum für diese außerschulische Betreuung der Begriff „Legasthenietherapie“ mehr als gerecht erscheint. Dieser Abschnitt soll aufzeigen, dass es sich bei einer Legasthenietherapie um eine komplexe

und umfassende Angelegenheit handelt, die über eine reine Rechtschreibförderung hinausgeht, und eine Therapie daher aus vielen unterschiedlichen Elementen besteht.

2. Außerschulische Therapie aus systemischer Sicht

2.1 Diagnostik

Jeder Therapie voraus geht eine ausführliche Diagnostik. Im Zentrum der Forschung dieser Studie steht jedoch ausschließlich der Bereich der Legasthenietherapie, obwohl es die Ergebnisse der Diagnostik sind, die für die Art und Weise, den Umfang und den genauen Fortlauf der Therapie entscheidend sind.

Der Themenkomplex „Diagnostik“ ist nicht Gegenstand dieser Studie. An dieser Stelle soll aber die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Diagnostik besonders betont werden.

2.2 Einzel- oder Gruppentherapie

Vielfach diskutiert in der Legasthenietherapie ist auch der Therapieerfolg einer Gruppentherapie im Gegensatz zur Einzeltherapie. Prinzipiell ist die Entscheidung für Einzel- oder Gruppentherapie abhängig von der individuellen Diagnose bzw. Lebensgeschichte, und es ist individuell festzustellen und zu klären, welche Form der Therapie sinnvoll scheint. Dabei müssen auch die individuellen Bedürfnisse und Wünsche des zu therapierenden Schulkinds berücksichtigt werden (Unterschiedliche Altersgruppen oder Geschlechter haben unterschiedliche Wünsche!).

Für eine Gruppentherapie spricht, dass die Gruppe eigentlich Grundlage menschlicher Entwicklung ist (vgl. Walter 1977, 139, ref. in Betz/Breuninger 1998, 211).

Auch sind viele Probleme, die mitunter nur in einer Gruppe aktuell werden, sozialer Natur. Die Gruppensituation entspricht auch äußerlich der Schulrealität. Ein weiteres Argument für die Gruppentherapie ist, dass sich viele Spiele nur in der Gruppe durchführen lassen.

Das gruppentherapeutische Angebot kann natürlich jederzeit – wenn individuelle Probleme auftreten – durch Einzeltherapiesitzungen ergänzt werden. Die Therapiesituation (Einzeltherapie oder Gruppentherapie) erwies sich in den Interviews nicht als großes Thema.

Einzelne Befragte – und das zeigt auch die Praxis – erwähnten die Gruppensituation als positiv, da mehrere „Mitsstreiter“ anwesend sind, was von den Betroffenen durchaus positiv empfunden wurde.

2.3 Elemente einer außerschulischen Förderung

Wie bereits im Kapitel 2.1. dieses Abschnitts erwähnt, ist für einen individuellen Förderplan eine ausführliche Diagnostik vorzunehmen. Dabei ist auch auf die jeweilige Entwicklung des Kindes zu achten. Schulkinder müssen sich entwickeln können. Entwicklung und Therapie brauchen Zeit. Auch das Wachstum braucht Zeit und Geduld, zwei Qualitäten, die wir beim Lernen berücksichtigen müssen.

Aus den 20 Lebensläufen wurden schließlich nachstehende Elemente herausgearbeitet, die von den Betroffenen als hilfreich eingestuft wurden und in einer außerschulischen Legasthenietherapie Berücksichtigung finden sollten:

- ***Kommunikation und Interaktion (= Beziehungsarbeit)***
- ***Funktionstraining (= Training der Teilleistungen)***

- *Symptomtraining (= Inhaltliches Training)*
- *Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken (Zeitmanagement, Lern- und Gedächtnistraining etc.)*
- *Therapeutische Maßnahmen (wie z.B. Konzentrationstraining, Selbstwerttraining, Hilfen bei Leistungsstress und Nervosität, sonstige verhaltenstherapeutische Maßnahmen etc.)*

Wie eingangs erwähnt, muss individuell nach der Diagnose entschieden werden, welche Elemente der Therapie beim jeweiligen Schulkind nützlich und hilfreich sind und welche in der individuellen Therapie Berücksichtigung finden. ***Nicht jedes Schulkind muss daher alle Elemente einer Therapie durchlaufen!***

2.3.1 Kommunikation und Interaktion

Zu Beginn jeder Therapie steht der Versuch des Legasthenietherapeuten, sowohl durch ein fachkompetentes Gespräch als auch durch soziales Einfühlungsvermögen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern und dem Schulkind aufzubauen.

Diese Fähigkeiten der Kommunikation und Interaktion beeinflussen in Folge den gesamten Therapieverlauf, wobei der Therapeut stets bemüht sein sollte, alle involvierten Personen einzubinden, Fördermaßnahmen miteinander abzustimmen und zu allen beteiligten Personen eine gute Beziehung aufzubauen.

Praktisch heißt das, daß die Personen durch ihre Interaktionen und ihre Interaktionsmuster miteinander verbunden sind und daß alle therapeutischen Veränderungen als Veränderungen solcher wechselseitigen Verhaltensmuster beginnen müssen (vgl. Huschke-Rhein 1989, 37).

Aufgrund der Wichtigkeit für die vorliegende Arbeit sollen die Begriffe Kommunikation und Interaktion nachstehend kurz definiert werden.

2.3.1.1 Die Interaktion

Interaktion wird auch als *Wechselwirkung* oder *Wechselbeziehung* bezeichnet. Es handelt sich um einen soziologischen Grundbegriff für den Sachverhalt, „... daß sich Individuen oder Gruppen durch ihr aufeinander bezogenes Handeln gegenseitig beeinflussen“ (Reinhold 1992, 275).

Soziale Interaktion liegt dann vor, „wenn ein Handelnder sich gezielt an den Erwartungen des anderen orientiert, dessen situative Beurteilung antizipiert und diese wechselseitig erfolgt“ (Reinhold 1992, 275).

Die *verhaltenstheoretische Position* bezeichnet mit Interaktion „... schlicht den Fall, daß das Verhalten, die Aktion des einen ein Verhalten als Reaktion bei dem anderen provoziert“ (Reinhold 1992, 275).

Der Begriff der *skalaren Interaktion* (vgl. Reinhold 1992, 275) ist für meine weitere Arbeit insofern wichtig, da die skalare Interaktion Handlungen zwischen Personen in einer Organisation meint, zwischen denen es Unterstellungsverhältnisse gibt (z.B. Lehrer-Schüler-Situation).

Auch den Begriff der *nicht zentrierten Interaktion* möchte ich kurz beschreiben, der von **E. Goffmann** definiert wurde als Interaktion „... die keinen vorher fixierten spezifischen Gegenstand zum Inhalt hat, bei der I.partner sich aufeinander beziehen, um die Erwartungen, die gegenseitigen Wahrnehmungen und die Personen kennenzulernen“ (Reinhold 1992, 275).

2.3.1.2 Die Kommunikation

Kommunikation kann zuerst einmal definiert werden als „... Bezeichnung für den Prozeß der Übermittlung jedweder Informationen“ (Reinhold 1992, 309).

In der Kommunikationssoziologie wird der Begriff verstanden als „... Übermittlung von K.inhalten von einem oder mehreren Kommunikatoren zu einem oder mehreren Kommunikanten“ (Reinhold 1992, 309).

Informationstheoretisch wird unter Kommunikation der Austausch von Informationen zwischen (Teil-)Systemen verstanden. Der Austausch erfolgt zwischen Sender und Empfänger (vgl. Reinhold 1992, 309).

Der Kommunikationsbegriff, der für meine Arbeit wesentlich erscheint, geht über die personale Kommunikation (face-to-face-Situation) hinaus. Er beinhaltet daher nachstehende Kriterien (vgl. Reinhold 1992, 309-311) und Definitionen:

- *Verbale Kommunikation* (mündlich, mit Worten)
- *Non-verbale Kommunikation* (Mimik, Gestik, Körperhaltung ...)
- *Kommunikation über technische Hilfsmittel* (Computer, Handy, Telefon, SMS, Mails etc.)
- *Indirekte Kommunikation* (Kommunikation, die nicht in einer face-to-face-Situation abläuft.)
- *Expressive Kommunikation* (Kommunikation erfolgt mittels Gefühlen, Affekten, Einstellungen, die die entsprechende Information beinhalten.)
- *Gestaffelte Kommunikation*, d.h. der mit einer Kommunikation angesprochene Kommunikationspartner wird – wegen räumlicher und/oder zeitlicher Dis-

tanz – nicht direkt und unmittelbar, sondern über einen oder mehrere Mittler erreicht.

- *Kooperative Kommunikation*, d.h. eine gegenseitige, wechselseitige Kommunikation.

2.3.1.3 Systemisches Kommunikations- und Interaktionsmodell

Im Zentrum des systemischen Modells steht das Schulkind, das in verschiedenste Systembeziehungen einbezogen ist. Die Systembeziehungen beeinflussen das Befinden des Schulkindes; andererseits haben sie auch einen Einfluss auf die Therapie bzw. den Therapieerfolg. Eine Erläuterung der Systembeziehungen erfolgte bereits im Kapitel 6.3. des Abschnitt D.

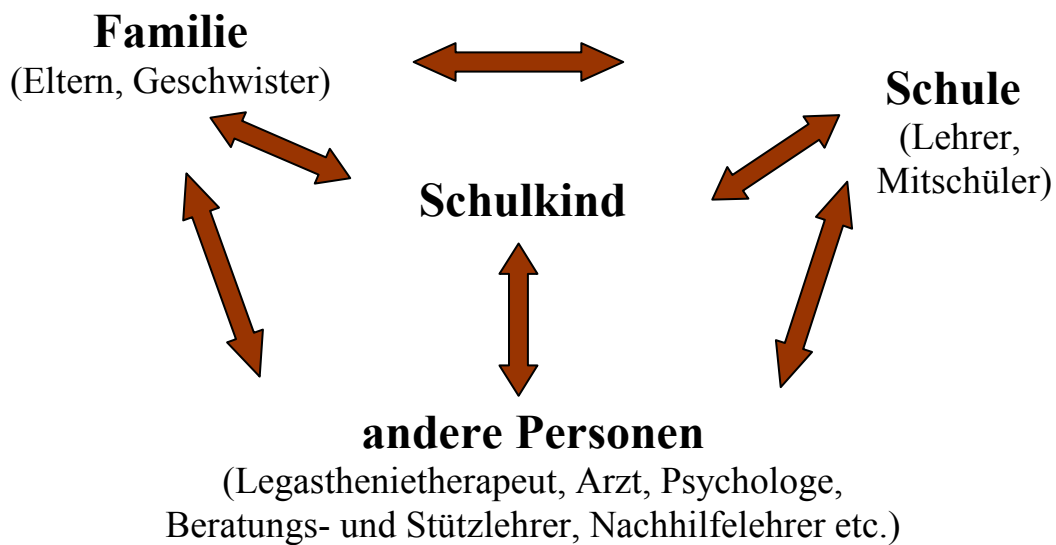


Abbildung 7: Systembeziehungen des Schulkindes

2.3.1.3.1 Systembeziehung Schulkind - Familie

Das Schulkind ist eingebettet zuerst einmal in ein Familiensystem. Es handelt sich hierbei um ein *Mikrosystem*.

Die Beziehung zwischen dem Schulkind und den Eltern wird unter anderem von den Erwartungshaltungen (gute Noten, Lernfreude etc.) an das Schulkind geprägt, aber auch davon wie das Schulkind diese Erwartungshaltungen erfüllen kann. Dabei spielt auch der Umgang der Eltern mit der Diagnose Legasthenie eine große Rolle.

Neben der Beziehung zu den Eltern hat das Schulkind aber auch Beziehungen zu seinen Geschwistern, die das Befinden des Schulkindes positiv (Aufmunterung, Verständnis) oder negativ (Geschwister haben andere bzw. positive schulische Erfahrungen oder lernen leichter) beeinflussen können.

Diese familiären Systembeziehungen sind bei der Behandlung von strukturellen Lernstörungen und auch bei einer außerschulischen Legasthenietherapie von zentraler Bedeutung. Wenn das Schulkind von seinem unmittelbaren sozialen Umfeld unterstützt wird, d.h. frei ist von sozialen Repressionen, Fehlerwartungen und unerfüllbaren Ansprüchen, gelingt es ihm leichter, seine positive Lernstruktur wieder zu erreichen.

Denn was Eltern über ihre Kinder denken, ihnen zutrauen oder von ihnen fordern, das hat eine enorme Auswirkung auf ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbsterleben, ihre Kognitionen und ihr Sozialleben (vgl. Betz/Breuninger 1998, 6 und 101).

Ziel des außerschulischen Therapeuten ist es daher, die Eltern zu stützen und zu stabilisieren, damit sie ruhiger und gelassener reagieren können und die familiäre Situa-

tion entspannter wird. Die Eltern sollen dabei angeleitet werden, sich für die Stärken ihrer Kinder zu interessieren, Geduld zu haben sowie ihr Kind zu ermutigen. Weiteres Ziel muss es sein, das Selbstwertgefühl des Kindes wieder aufzubauen.

Die Eltern- bzw. Familienarbeit verläuft dabei in *zwei Phasen*:

- *In der ersten Phase* wird Verständnis gesucht für die Situation, in der alle Beteiligten sind, und es werden grundlegende Techniken erarbeitet.
- *Die zweite Phase* begleitet die Behandlung der Kinder.

2.3.1.3.2 Systembeziehung Schulkind - Schule

Das Schulkind ist auch eingebettet in ein *Mesosystem*, die Schule. Das Schulkind steht hier in einem „*pädagogischen Verhältnis*“ bzw. einem *Beziehungsverhältnis* zu den Lehrern.

Betz/Breuninger (1998, 45) bezeichnen das Empfinden des Schulkindes wie folgt:

„Der Lehrer mag mich. - Der Lehrer mag mich nicht.“

Dieses Beziehungsverhältnis ist eine Frage der Sympathie, aber auch eine Frage der Leistung bzw. des Verhaltens seitens des Schulkindes. Das Schulkind hat die Möglichkeit an seiner Schwäche zu arbeiten und fleißig zu sein, aber auch zu resignieren bzw. die Legasthenie als Vorwand für die eigene Faulheit zu sehen.

Auf der anderen Seite ist für das Gelingen der Systembeziehung Schulkind – Schule ausschlaggebend, ob die Diagnose „Legasthenie“ von Seiten des Lehrers akzeptiert und aufgenommen wird. Wesentlich ist auch, ob und in welchem Ausmaß der Lehrer

über das Thema Legasthenie und dessen Folgen informiert ist. Letztlich hängt die Systembeziehung Schulkind – Schule davon ab, wie der Lehrer mit dem Thema „Legasthenie“ umgeht und wie das Gespräch der Familie mit dem Lehrer gelungen ist bzw. wie die Systembeziehung Familie – Schule aussieht.

Das Schulkind ist aber auch eingebettet in eine Klasse, in der unterschiedliche Schulkinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus zu finden sind. Davon hängt natürlich auch die Benotung eines legasthenen Kindes ab (gute Klasse – schlechtere Note, schlechter Klassendurchschnitt – weniger schlechte Note für das legasthene Kind).

Der Beziehung zwischen dem Schulkind und dem Lehrer, aber auch der Beziehung zu den Mitschülern *wird im Rahmen der Legasthenikerbetreuung eine strategische Rolle beigemessen*. Um langfristig erfolgreich zu sein, muss ein außerschulischer Therapeut durch gezielte Aufklärung und Information vor allem die Systembeziehung Schulkind – Schule im Auge behalten und intensivieren.

2.3.1.3.3 Systembeziehung Familie – Schule

Auch die Beziehung Familie – Schule ist eine wichtige Systembeziehung, die gut funktionieren sollte. Gerade diese Beziehung ist oft bereits in den Anfängen eines Lernproblems gespannt, da ohne vorheriges Gespräch zwischen den Systemparteien ein Diagnoseverfahren von einer Systempartei eingeleitet wird. Die Folge ist Nichtakzeptanz der Diagnose von Seiten der anderen Systempartei, was wiederum erhebliche Kommunikationsprobleme nach sich zieht.

Besonders empfindlich reagieren manche Eltern auf ein von der Schule eingeleitetes Diagnoseverfahren, das ohne vorheriges Gespräch oder ohne vorherige Information durchgeführt wurde. Auf der anderen Seite fühlen sich auch viele Lehrer übergangen,

wenn ohne vorheriges Gespräch von Seiten der Eltern ein externes Gutachten eingeholt wird.

Alle auftretenden Schwierigkeiten werden jedoch auf dem Rücken des Kindes getragen und wirken daher eher kontraproduktiv. Auch diese Systembeziehung sollte daher gut funktionieren und die Aufgabe des außerschulischen Therapeuten sollte es sein, diese Systembeziehung zu intensivieren.

2.3.1.3.4 Systembeziehung Familie – andere Personen

Im Gegensatz zu den bisher erwähnten Beziehungen ist diese Beziehung frei gewählt und zeichnet sich dadurch aus, dass die Systemparteien von Beginn an an einer guten Zusammenarbeit interessiert sind. Trotzdem muss auch hier eine vertrauensvolle Beziehung erst aufgebaut werden.

Der Therapeut hat bei Beginn einer Therapie einmal die Aufgabe, ausführliche Tests durchzuführen und das Thema auf eine sachliche Ebene zu führen. In der Folge teilt der Therapeut den Eltern die Ergebnisse des Testverfahrens mit und berät die Eltern über die weitere Vorgehensweise und über die Inhalte der Förderung. Es werden auch Vereinbarungen darüber getroffen, wer in der außerschulischen Förderung welche Aufgaben übernimmt. Während der Therapie vereinbart der Therapeut in regelmäßigen Abständen Abstimmungsgespräche mit den Eltern.

Da eine außerschulische Therapie in Vorarlberg (Österreich) selbst bezahlt werden muss, ist diese Systembeziehung von einer hohen Erwartungshaltung der Eltern an außerschulische Therapeuten (oder andere Personen) gekennzeichnet. Dieser Erwartungshaltung muss sich der außerschulische Therapeut bewusst sein und durch ge-

zielte Aufklärung und Information (Für Schulkinder kann keine Erfolgsgarantie ausgestellt werden!) versuchen entgegen zu steuern.

Auf der anderen Seite muss der Therapeut darauf achten, dass die Betreuung und die Verantwortung für sie nicht bei dem Therapeuten allein liegen. So sind beispielsweise neben der Beziehung zwischen der Familie und einem Legasthienetherapeuten auch „andere Personen“ (wie z.B. Nachhilfelehrer, Beratungs- und Stützlehrer, Psychologen, Ärzte etc.) in die Legasthienetherapie involviert oder müssen eingebunden werden. Je mehr Personen ein Kind betreuen, desto wichtiger ist es, dass die Zusammenarbeit und die Abstimmung zwischen diesen Personen gut funktioniert.

2.3.1.3.5 Systembeziehung Schulkind – andere Personen

Der außerschulische Therapeut und alle „anderen Personen“ haben die Aufgabe, eine „tragfähige“ **Beziehung zum Schulkind** aufzubauen und somit die Basis für eine gute Zusammenarbeit zu schaffen. Nur wenn das Vertrauen des Schulkindes zu den „anderen Personen“ gut ist, wird eine Therapie erfolgreich sein.

2.3.1.3.6 Systembeziehung Schule – andere Personen

Die Systembeziehung Schule – andere Personen ist eine Beziehung, die in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat und besondere Beachtung verdient.

Voraussetzung für das Gelingen dieser Beziehung sind gegenseitige Akzeptanz und soziale und kommunikative Fähigkeiten bei beiden Systemparteien. Zu Beginn geht es meist darum, die Ergebnisse der objektiven Testverfahren den Lehrern darzustellen und zu erklären. Hier ist oft Überzeugungsarbeit von Seiten der „anderen Personen“ notwendig. Ausgezeichnete Fachkompetenz und dementsprechendes Auftreten auf Seiten der „anderen Personen“ erleichtern das Zusammenarbeiten mit der Schule.

Wie bei anderen Gesprächen auch ist das erste Gespräch zwischen Therapeut und Lehrer oft ausschlaggebend für das Gelingen der weiteren Zusammenarbeit. Da diese Zusammenarbeit oft von Ängsten begleitet wird, ist es ratsam, dem Lehrer das notwendige Förderprogramm zu erklären und sich in den Aufgaben gegenseitig abzugrenzen, um den Lehrer, was die spezifische Lernförderung anbelangt, zeitlich und inhaltlich zu entlasten. Weitere regelmäßige Abstimmungsgespräche sind für beide Systemparteien wichtig und erhöhen die Effizienz der Therapie.

Neben den Elementen „Kommunikation und Interaktion“ ist es bei manchen Legasthenikern notwendig, sie hinsichtlich ihrer Teilleistungen zu trainieren. Daher soll nachstehend das Element „Funktionstraining“ behandelt werden.

2.3.2 Funktionstraining

Der Frage nach der Wirksamkeit von Funktionstrainings bzw. dem Training der phonologischen Bewusstheit wurde bereits im Abschnitt C Augenmerk geschenkt. Dieses Thema ist in der Legasthenieforschung vieldiskutiert, und es gibt mehrere Studien zu der Wirksamkeit von Funktionstrainings.

So bestätigte zum Beispiel **Mannhaupt** (1992) in seiner Studie, dass eine konsequente Ausbildung lautstrukturanalytischer Fertigkeiten bei Erstklässlern in Begleitung zum Unterricht nachhaltige Verbesserungen auch bei den Schreib- und Lesefertigkeiten bewirkte (vgl. Mannhaupt 1994, 134).

Mannhaupt bringt daher zum Ausdruck, dass das Training der phonologischen Bewusstheit zur Voraussetzung für das spätere Training des Schreibens und Lesens wird.

Diese Studie macht aber auch deutlich, dass bereits in der zweiten Klasse der Einsatz von Regeltrainings für durchschnittlich lernende Kinder möglich ist, d.h. der Übergang zur orthographischen Strategie beginnt (vgl. Mannhaupt 1994, 134).

Wenn das Training der Funktionen bzw. der phonologischen Bewusstheit Voraussetzung für das Training des Schreibens und Lesens ist, sollte daher bis zum Beginn des Einsetzens der orthographischen Strategie das Training der Teilleistungen mehr oder weniger abgeschlossen sein.

Auch die Befragten der Studie betonten immer wieder die Wichtigkeit einer möglichst frühen Förderung ihrer Defizite. Die Wichtigkeit der Frühförderung (Sprachförderung etc.) belegen auch neuere Studien und diverse Regierungsbeschlüsse.

Im günstigsten Fall beginnt ein Training der Teilleistungen daher bereits im Kindergartenalter und erstreckt sich bis in die 2. Klasse der Grundschule, wo das Training der Teilleistungen langsam übergeht in das Training der Rechtschreibung und des Lesens (Übergang zur orthographischen Strategie).

Im 2. und 3. Schuljahr kann, je nach Entwicklungsstand des Kindes, eine Förderung der Teilleistungen (neben der Förderung des Lesens und Schreibens) sinnvoll sein. Ab dem 4. Schuljahr nimmt der Anteil der Förderung der Teilleistungen stark ab, da andererseits die schulischen Anforderungen, was die Rechtschreibung, Grammatik oder das Schreiben von Aufsätzen anbelangt, stark ansteigen.

Im Allgemeinen werden Teilleistungsübungen vom Schulkind als motivierend und angenehm empfunden. Trotzdem sollten Förderansätze, die sich auf das einseitige Trainieren von Teilleistungen spezialisieren, kritisch betrachtet werden, da sie nicht

immer zielführend sind und ihr Einsatz stark von entwicklungs- und altersbedingten Voraussetzungen des lernschwachen Schulkinds abhängt.

Im Anschluss an das Training der Teilleistungen folgt ein weiteres Element der Förderung, das Symptomtraining, das auf dem Gebiet der Legasthenietherapie den wohl größten Bereich der Förderung einnimmt.

2.3.3 Symptomtraining

Beim Symptomtraining handelt es sich um die *Wissensvermittlung in den schulischen Fächern*. Es wird deshalb oft auch als „*inhaltliches*“ bzw. „*fachspezifisches*“ *Training* bezeichnet. Für diesen Teil der Betreuung ist der Begriff „*Training*“ angemessen, da weniger die Psyche des Menschen als mehr *das Inhaltliche im Zentrum der Vermittlung* steht.

Aus den Interviews geht hervor, dass die *Hauptschwächen der befragten Personen* im Wesentlichen *das Schreiben* (Rechtschreibung, Grammatik, Aufsatz ...) *und das Lesen* betrafen und ihre Schwäche sich im Wesentlichen auf das *Schulfach Deutsch* auswirkte.

Darüber hinaus berichteten manche Befragte über zusätzliche Lernprobleme im Fach Mathematik, in den Lernfächern im Allgemeinen und über Lernprobleme in Fremdsprachen. Diese Studie berücksichtigt jedoch lediglich Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen.

Erfahrungen in der Praxis und die Evaluation von Förderprogrammen haben ergeben, dass die Gruppe von sog. Legasthenikern nicht anders zu fördern ist als die Gruppe mit LRS, da es weder im Erscheinungsbild, noch in den Ursachen oder gar in den

Fördermöglichkeiten Merkmale gibt, die für alle sog. Legastheniker gemeinsam zutreffen und die gleichzeitig für andere Gruppen nicht zutreffen (vgl. Valtin 1981, Gasteiger-Klicpera 1993, Scheerer-Neumann 1996, 1997, Marx, et al. 2000, ref. in Brügelmann 2000, 3-6).

Diese Aussage findet vor allem im Bereich des Symptomtrainings ihre Berechtigung. Ein Symptomtraining sollte daher nachstehende Inhalte vermitteln:

- ***Förderung im Fach Deutsch***
 - Rechtschreibtraining
 - Grammatiktraining
 - Leseförderung
 - Aufsatztraining
 - Sprachliche Förderungen (Satzbau etc.)
- ***Förderung in anderen Fächern*** (wenn notwendig)

Vor allem die Tatsache, dass ein legasthenes Schulkind oft Schwierigkeiten in mehreren Fächern hat, sollte von einem außerschulischen Therapeuten berücksichtigt werden.

Darüber hinaus sollte eine systemische und umfassende außerschulische Betreuung das Schulkind als Ganzes betreuen (inkl. seiner Systembeziehungen) und auch die Tatsache berücksichtigen, dass legasthene Schulkinder häufig Probleme in mehreren Schulfächern haben, die möglicherweise auf eine sog. Legasthenie zurückzuführen sind.

Legasthene Schulkinder verfügen aber nicht nur über Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen, sondern haben häufig auch ***Probleme beim Lernen und Behalten des***

Lernstoffes im Allgemeinen, was die Interviews der befragten Legasthener eindeutig belegten. Aus diesem Grund wurde ein weiteres Element in das Gesamtbetreuungskonzept aufgenommen, die „Vermittlung der Lern- und Arbeitstechniken“.

2.3.4 Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken

„Kein Lernprozess verläuft geradlinig und ohne Probleme. Mitunter sind es gerade die Lernschwierigkeiten, aus denen man lernen kann“ (Namgalies 1990, 73).

Viele Befragte der Studie berichteten von Lernschwierigkeiten und zwar insofern, dass sie einen sehr hohen Lernaufwand hatten, um sich etwas zu merken, um dann schließlich festzustellen, dass sie das Gelernte nur schwer im Gedächtnis behalten konnten.

Diese Lernschwierigkeiten empfanden viele interviewte Personen als lern- und entwicklungshemmend, begleitet von ständiger Überforderung (Lern- bzw. Leistungsdruck) und Übermüdung. In der Folge waren viele Befragte auf der Suche nach neuen, anderen oder zusätzlichen Fördermethoden.

Aus diesem Grund befassten sich auch viele Interviewte mit unterschiedlichsten *Lern- und Arbeitstechniken* (bzw. unterschiedlichsten Fördermethoden) oder forderten diese von ihren Betreuern. Ohne über bestimmte Lerntechniken Bescheid zu wissen, legten sich manche Befragte ihre eigenen Lernmethoden zurecht. Auch der häufige Wunsch der Befragten nach einem *Gedächtnistraining* erklärt sich aus diesem Zusammenhang.

Daneben berichteten viele Interviewte davon, dass sie langsamer arbeiteten als ihre Schulkollegen und daher oft mit der vorhandenen Zeit (bei Schularbeiten, Tests,

Schulübungen etc.) nicht auskamen. Von einem persönlichen *Zeitmanagement* erwarteten sich die Befragten mehr Handlungsspielraum und Effizienz.

Die bisherigen Elemente einer Therapie werden daher in diesem Kapitel durch das Element „Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken“ ergänzt, das nachstehende Inhalte vermitteln sollte:

- *Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken (Das Lernen lernen!)*
- *Gedächtnistraining*
- *Zeitmanagement*

Nicht immer können die Lernschwierigkeiten (bzw. die Legasthenie) durch ein Lese-Rechtschreib-Training und durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken alleine beseitigt werden und das Schulkind gerät immer weiter in einen Teufelskreis der Lernstörung hinein, aus dem es alleine nicht mehr herauskommt. An dieser Stelle wird klar, dass das Schulkind durch therapeutische Maßnahmen begleitet werden muss.

2.3.5 Therapeutische Maßnahmen

In den dargestellten Lebensgeschichten gab es viele Hinweise darauf, dass die erfahrene Förderung den legasthenen Kindern nicht genügend Strategien vermitteln konnte, um daraus Lern- und Erfolgsstrategien für die Schulzeit entwickeln zu können. Diese Befragten wünschten sich oft neben der fachlichen eine persönliche Betreuung auf ihrem Lernweg, eine Förderung also, die über ein reines Training hinausgeht.

Spätestens jetzt wird klar, warum der Begriff Therapie für diese Förderung gerechtfertigt ist. In einer Therapie befasst sich der Therapeut nämlich sowohl in pädagogischer Hinsicht als auch psychologisch mit der jeweiligen Person.

Die **Lerntherapie** ist dabei eine spezielle pädagogisch-psychologische Förderung für Menschen mit Lern- und Leistungsstörungen (LLS) (vgl. IFLW 2004, 1) und wird meist von Kindern (aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen) mit Lese-Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche, Wahrnehmungsstörungen, Konzentrations-schwierigkeiten und Motivationsproblemen in Anspruch genommen.

Die Lerntherapie arbeitet dabei an den Ursachen von Lernschwierigkeiten, die in der Therapie berücksichtigt werden müssen, und integriert meist lern-, verhaltens- und gesprächstherapeutische Elemente in ihre Arbeit.

Eine Behandlung struktureller Lernstörungen, wie die der Legasthenie, erfordert – wie im Kapitel 4.5.3. des Abschnitt D bereits erwähnt – eine **strukturelle Lerntherapie**, d.h. ein systemisches Vorgehen, da es der Lerntherapeut mit komplexen Wirkungsgefügen zu tun hat. Das Ziel der strukturellen Lerntherapie ist dabei, die negative Lernstruktur in eine positive umzuwandeln (vgl. Betz/Breuninger 1998, 4).

Bei einer systemischen Legasthenietherapie geht es zusammenfassend darum,

- die **Ursachen für die Lernstörungen aufzudecken** (z.B. Prüfungs- und Versagensängste abbauen zu helfen, Hilfen bei Leistungsstress und Nervosität zu finden etc.),
- eine **individuelle Lern- und Erfolgsstrategie** zu erarbeiten,
- **Begabungen und Stärken zu fördern**,
- die **Lernprozesse** gezielt zu **unterstützen bzw. zu begleiten**,

- die *Motivation*, die *Kreativität* sowie die *Konzentration* zu *trainieren*,
- *Erfolgslebnisse* zu *verschaffen* und dadurch
- das *Selbstvertrauen* zu *stärken*.

Alle Elemente einer Legasthenietherapie ergeben schließlich nachstehendes systemisches Modell, das im nächsten Kapitel in einem ablauforganisatorischen Prozess (aus der Sicht des außerschulischen Therapeuten) dargestellt wird.

2.4 Systemischer Ablauf aus der Sicht des außerschulischen Therapeuten

In diesem Kapitel folgt ein Versuch, die für den außerschulischen Therapeuten notwendigen Schritte in der Therapie in Form eines ablauforganisatorischen und schematischen Modells darzustellen:

1. Erstgespräch Familie - Therapeut

- Einführende Elternarbeit
- Vertrauensbildende Maßnahmen



Erstgespräch Therapeut – Schulkind

- Vertrauensbildende Maßnahmen



1. Diagnoseverfahren



Zweitgespräch Familie - Therapeut

- Diagnosegespräch
- Besprechung Fördervorgehen und Abstimmgespräch



Erstgespräch Therapeut – Schule

- Vertrauensbildende Maßnahmen
 - Diagnosegespräch
 - Abstimmgespräch



Erstgespräch Therapeut – andere Personen (wenn vorhanden)

- Vertrauensbildende Maßnahmen
 - Diagnosegespräch
 - Abstimmgespräch



Systemische Legasthenietherapie

- **Beziehungsarbeit des Therapeuten**
 - Begleitende Elternarbeit
- Begleitende Arbeit mit dem Schulkind
 - Begleitende Arbeit mit der Schule
- Begleitende Arbeit mit „anderen Personen“
 - **Funktionstraining**
 - **Symptomtraining**
- **Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken**
 - **Therapeutische Maßnahmen**



Evaluation

3. Evaluation einer erfolgreichen Legasthenietherapie

Vorliegende Studie belegt sehr deutlich, dass die Angebote im Bereich der außerschulischen Legasthenietherapie vielfältig und kontrovers sind, was die inhaltliche Förderung, aber auch was die wissenschaftliche Fundiertheit angeht.

Trotzdem werden immer häufiger Angebote in Anspruch genommen, die wissenschaftlich nicht fundiert sind und manchem Wissenschaftler als „Hunbug“ erscheinen (siehe Kapitel 2.6 des Abschnitt C).

Das vorliegende Therapiekonzept, das sich zum Ziel gesetzt hat, alle Elemente einer Legasthenietherapie zu umfassen, setzt sich nicht nur das Ziel, wissenschaftlich zu sein, sondern hat auch ein Interesse an einer wissenschaftlichen Evaluation der Inhalte.

Der Begriff *Evaluation* steht für eine umfassende Bezeichnung für alle Arten der Beurteilung unter Bezugnahme auf irgendwelche inneren Standards oder äußere Kriterien (soziokulturelle Normen, Werte, Zielsetzungen) (vgl. Arnold/Eysenk/Meili, Band 1, 1980, 531).

Breuninger zeigte beispielsweise bereits im Jahre **1980** auf, dass ein Förderprogramm mit abgestuften Maßnahmen (Rechtschreibförderung, Elterntraining und Förderung des Selbstvertrauens) wirkungsvoller ist als ein reines Rechtschreibtraining (vgl. Breuninger 1980, ref. in Valtin 2001, 57).

Andere Präventionsstudien kamen zu dem Ergebnis, dass durch einen verbesserten Lese- und Schreiberstunterricht und durch sofort einsetzende Fördermaßnahmen der Anteil von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten erheblich sinkt. Dabei sind Programme, die gezielt bei den gestörten Teilleistungen des Lese- bzw. Rechtschreibprozesses ansetzen und Kindern Lösungstechniken an die Hand geben, wirksamer als solche, bei denen die richtige Schreibweise des Gesamtwortes eingeübt wird (vgl. Scheerer-Neumann 1979 und 1980, ref. in Valtin 2001, 57).

Erfolgsversprechend scheinen auch jene förderdiagnostischen Maßnahmen zu sein, die den Entwicklungsstand der Kinder im Stufenmodell des Lesens und Schreibens berücksichtigen und nach dem Prinzip der Passung ausgewählt werden (vgl. Valtin 2001, 57).

Klicpera, Klicpera-Gasteiger und Hütter beobachteten in ihrer Studie aus dem Jahre **1993** eine geringe Wirkung schulischer Fördermaßnahmen dann, wenn sich die Fördermaßnahmen am klassischen Legastheniekonzept orientierten.

Dies beobachteten sie in ihrer Wiener-Studie, bei der Wiener Legastheniker ein bzw. zwei Jahre lang eine Stunde pro Woche einen Legastheniker-Förderkurs besuchten und bei denen sie keinerlei Leistungszuwachs beobachten konnten. Der Förderunterricht enthielt Elemente wie Funktionsübungen und häufiges lautes Lesen (vor allem von einzelnen Wörtern), wobei das Textverständnis wenig berücksichtigt wurde und das Rechtschreibtraining vor allem Übungen zur Vermeidung von Reversionen, die gar keine große Rolle spielen, enthielt (vgl. Klicpera/Klicpera-Gasteiger/Hütter 1993, ref. in Valtin 2001, 57).

Die Evaluation des Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit durch **Schneider**, et al. (1998) ergab in seiner Sekundäranalyse, dass das Training der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern bei sog. Risikokindern sogar einen Motivationsschub bewirkte und das Training längerfristige Auswirkungen zeigte.

Ziel des Förderprogramms war es, die Sinne der Kinder für Geräusche und ihre Identifikation zu schärfen. Im Anschluss daran ging es darum, Reime zu erkennen und diese selbst zu bilden. Die nächste Einheit beschäftigte sich mit dem Erkennen von Wörtern und Sätzen. Eine weitere Einheit hatte die Identifikation von Silben innerhalb von Wörtern zum Ziel. Der nächste Teil des Programms beschäftigte sich mit der Identifikation von Einzellauten (Phonemen) und der letzte Teil mit der Phonem-synthese und -analyse.

Daneben belegen neuere Studien, dass eine entwickelte phonologische Bewusstheit nicht als notwendige Vorläuferfertigkeit gelten kann, d.h. dass auch ihr Training nicht als Voraussetzung für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen zu betrachten ist. Dies ergab eine Studie (Förder-Projekt) von **Brinkmann, et al.** in Kooperation mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm aus dem Jahre **2005** (vgl. Brinkmann 2006, 6).

Darüber hinaus belegen die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen, dass eine (zumindest auch) schriftbezogene Förderung für die weitere Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeiten effektiver ist als eine vorgeschaltete Förderung allein der phonologischen Bewusstheit (vgl. Roth 1998, May/Okwumo 1999, Ehri, et al. 2001, 276).

Ferner zeigten verschiedene Studien aus den USA und auch deutsche Studien, dass freies Schreiben gerade auf frühen Entwicklungsstufen positive Effekte auf die Förderung der Rechtschreibentwicklung hat und dass das selbstständige Konstruieren von Wörtern sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Lesefähigkeit stärker fördert als Lese- und Schreiblehrgänge (vgl. Richgels 2002, 148ff, Kirschhock 2004).

Die Erfahrungen in der Evaluation der bisherigen Fördermaßnahmen für lese- und rechtschreibschwache Schulkinder zeigen zusammenfassend, dass längerfristige Erfolge nicht so leicht zu erzielen sind. Nur bei intensiver Förderung können diese Kinder bedeutsame Fortschritte erzielen. Vor allem die Erfahrungen mit zeitlich weniger intensiven Förderprogrammen sind sehr zurückhaltend zu beurteilen (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1998, 394-395).

Obwohl bei der Entwicklung und Evaluation von Fördermaßnahmen in den letzten Jahren viele Fortschritte erzielt wurden, fehlt es noch immer an systematischer Überprüfung der Wirksamkeit mancher Fördermethoden sowie der Bedingungen, unter denen ihre Anwendung anzuraten ist.

Abschließend und zusammenfassend wurde daher versucht, einige **Qualitätsmerkmale für Förderprogramme** herauszuarbeiten, die einerseits aus den Wünschen der Befragten resultieren und andererseits Erfahrungen aus der Praxis beinhalten:

Allgemein:

Eine effektive Förderung

- setzt *möglichst frühzeitig* ein.
- ist *individuell* und findet je nach Diagnose *einzelnd oder in der Kleingruppe* statt.
- findet *wöchentlich und regelmäßig* statt.
- ist eine *langfristige Förderung*.
- *verspricht keine schnellen „Wunderheilungen“*.
- enthält *„spielerische Elemente“*.
- ist eine *abwechslungsreiche Förderung*.
- enthält ein *gut strukturiertes Programm*.
- richtet sich *am neuesten Stand der Wissenschaft* aus.
- vermittelt den Schulkindern möglichst früh den *Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache* bzw. bietet den Schulkindern ausreichend Möglichkeit, die *Zuordnung von Graphem und Phonem* zu üben.
- *motiviert die Schulkinder zum Lesen und Schreiben*.
- *sucht die direkte Auseinandersetzung mit der Schrift und ermuntert die Schulkinder zum freien Schreiben*.
- Neben der Fach- und Sozialkompetenz des Therapeuten (und anderen Elementen) hat vor allem die *Lernmotivation des lernschwachen Schulkindes großen Einfluss auf den Therapieerfolg*.
- *Alternative Fördermethoden verstehen sich als Ergänzung* und sind meist nicht alleine effektiv wirksam.

Inhaltlich:

- Wenn erforderlich, werden die für das Lesen und Rechtschreiben relevanten Teilprozesse (**Funktionstraining**) sowie die Integration dieser Teilprozesse und ihre Automatisierung trainiert.
- Die **inhaltliche Förderung** des Lesens und Schreibens ist **dem Entwicklungsstand des Kindes und dem Stadium des Lese- oder Rechtschreiblernprozesses angepasst**.
- Die Förderung beinhaltet die **Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken** (Lernen lernen, Konzentrationstraining, Gedächtnistraining).
- Bei Bedarf (Schulangst, emotionale Blockaden etc.) enthält das Förderprogramm **therapeutische Elemente**.
- Die inhaltliche Förderung wird begleitet von Gesprächen (**Kommunikation**) mit allen beteiligten Personen aus dem sozialen Umfeld. Besonderes Augenmerk wird auf die zwischenmenschlichen Beziehungen (**Interaktion**) gelegt.

Personelle Fähigkeiten/Fertigkeiten (des Therapeuten):

Ein guter Therapeut

- **lässt sich „wirklich“ auf Schulkinder ein.**
- **nimmt sich viel Zeit für die Förderung.**
- **ist sich bewusst, dass seine Person das Lernziel maßgeblich mitbeeinflussen kann.**
- **hat Freude am Unplanbaren und Überraschenden.**
- **muss begeistern können.**
- **muss systemisch denken können.**
- **akzeptiert, dass Schulkinder anders reagieren, als man erwartet.**

- *zeichnet sich durch Fach- und Sozialkompetenz aus.*

4. Resümee

Vorliegende Arbeit zeigt sehr deutlich die Komplexität des Themas, aber auch die kontroversen Meinungen zum Thema „Legasthenie“ auf. Beginnend bei der primären Frage nach der Existenz einer Legasthenie beinhaltet die Arbeit auch eine intensive Diskussion der Ursachenforschung und der kontroversen Begriffsdefinitionen.

Ein Thema, das ein so breites Diskussionspektrum bietet, ist es meiner Meinung nach wert, aufgegriffen zu werden. Doch gerade diese kritischen Diskussionen und Auseinandersetzungen, die zwar theoretisch sehr bereichernd sind, behindern oft die praktische Arbeit und die Förderung legasthener Kinder.

Nicht verwunderlich ist daher, dass das Wissen um Legasthenie im Raum Vorarlberg (Österreich) sowie deren Akzeptanz im Zeitraum der Befragung nicht sehr hoch waren und die Betroffenen von ihrer sozialen Umwelt sich mehr Information und Fachwissen wünsch(t)en.

Ähnlich unterschiedlich wie das Wissen der Bevölkerung gestalten sich auch die Förder- bzw. Therapieprogramme. Von reinen Funktionsprogrammen über reine Rechtschreibprogramme ziehen sich die Inhalte hin zu umfassenderen Förderprogrammen mit unterschiedlichen Zielrichtungen, die bereits Elemente der Elternarbeit, des Symptomtrainings sowie der Therapie beinhalten. Der Darstellung der kontroversen Fördermethoden und –inhalte ist daher im Abschnitt C (1. Ziel der Arbeit) besonders ausführlich gegeben worden.

Auch die Diskussion über die Wirksamkeit der Förder- bzw. Therapieprogramme wird sehr aspektreich geführt. Auch hier gibt es unterschiedlichste Sichtweisen. Für die Zukunft wären breiter angelegte Evaluationsstudien interessant und wünschenswert, die verstärkt Alltagserfahrungen einzubinden versuchen.

Trotz gewisser Zweifel darüber, ob die Probanden überhaupt in der Lage sind, darüber Auskunft zu geben, welche Fördererelemente in ihrer Förderung vorkamen oder fehlten (2. Zielsetzung der Arbeit), muss zusammenfassend festgestellt werden, dass die Aussagen für die Wissenschaft und für die Praxis aufschlussreich waren und die Basis der Interviews es möglich machte, einen viele Elemente umfassenden außerschulischen systemischen Therapieansatz zu erstellen.

Besonders auffallend und interessant bei den Nennungen der Betroffenen war dabei die Vielfältigkeit der Elemente. Die Erwartungen und Aussagen hinsichtlich der vorab vermuteten Bedeutung der Elemente Kommunikation und Interaktion für die Betroffenen wurden jedoch bei weitem übertroffen.

Während die Interviewten nur wenig über inhaltliche Elemente berichteten oder Bescheid wussten, berichteten sie immer wieder von Kommunikations- und Interaktionsproblemen vor allem mit einigen Lehrern. Die dritte Zielsetzung dieser Arbeit, das Aufzeigen der Bedeutung der Elemente Kommunikation und Interaktion auf das Lernen bei einem Legastheniker, konnte durch die vorliegende Arbeit mehr als erfüllt werden.

Die Einbindung der Elemente Kommunikation und Interaktion (der Beziehungsarbeit) lässt sich auch durch die Tatsache begründen, dass die Legasthenie als Lern- und Leistungsstörung sozial zustande kommt und durch das Zusammenspiel sozialer Kräfte aufrechterhalten wird (vgl. Betz/Breuninger 1998, 24).

Vorliegende Studie bestätigt aber auch die bisherigen Forschungsergebnisse, die eindringlich auf die Notwendigkeit von Hilfeleistungen verweisen, die früh einsetzen und lange gewährleistet sein müssen und sich in der Qualität deutlich vom üblichen Förderunterricht unterscheiden (vgl. Schenk-Danzinger 1991).

Darüber hinaus konnte auch der erfolgreiche Einsatz jener Förderung, die lernstrategische Elemente zur methodischen Basis hat, nachgewiesen werden (vgl. Mannhaupt 1994, 134).

Die untersuchte Stichprobe lieferte auch Beispiele dafür, dass eine Förderung legasthener Schulkinder therapeutische Elemente zum Inhalt haben sollte und sich eine Förderung dieser Personengruppe damit deutlich von der Personengruppe mit LRS unterscheidet. Die außerschulische Therapie ist dabei umso effektiver, je sinnvoller sie den Teilnehmern erscheint und je mehr diese das Gelernte im Alltag umsetzen können.

Bei aller Diskussion der Wichtigkeit der Elemente darf jedoch nicht übersehen werden, dass man nur mit Schulkindern lernen bzw. sie fördern kann, wenn sie diese Förderung oder das Lernen auch zulassen und behandelt werden wollen. Gegen seinen Willen kann niemand therapiert werden. Eine autobiographische Studie von Stuewer betont diesbezüglich besonders den Zusammenhang zwischen Schriftsprache und Entscheidungskompetenz (vgl. Stuewer 1994, 212).

Wichtig ist es auch, die Kinder in ihrer Verschiedenheit wahrzunehmen und ihren unterschiedlichen Zugängen zur Schriftsprache Raum zu geben, so dass sie von ihren individuellen Voraussetzungen her die nächsten Schritte tun können (vgl. Brügelmann 2003w, 54-57).

Wenn auch die Ergebnisse der Interviews für Praktiker wenig Neues brachten, erstaunt es umso mehr, dass es dennoch möglich war, eine konstruktive, alle Elemente umfassende Legasthenietherapie herauszuarbeiten (= 4. Zielsetzung der Arbeit).

Ich maße mir nicht an, etwas entwickelt zu haben, das völlig neu ist. Dennoch bin ich der Meinung, dass die Wichtigkeit der dargestellten Faktoren noch nie in dieser Deutlichkeit aufgezeigt wurde und dass die Herausarbeitung einer systemischen und alle Elemente umfassenden Legasthenietherapie gelungen ist.

Zusammenfassend belegen die Interviews aber auch eine im Großen und Ganzen herrschende Unzufriedenheit der Befragten hinsichtlich der schulischen Förderungen und Unterstützungen. Dies wurde von den Befragten einerseits auf mangelnde Fachkenntnisse, aber auch auf mangelnde Zuständigkeitsregelungen von Seiten der Schule zurückgeführt. Kritisiert wurden vor allem die mangelnde Frühförderung sowie fehlende schulische Testverfahren und Zuständigkeiten.

Auch mögliche neue und andere Anforderungen an die Schule konnten durch diese Studie belegt werden. Während manche sich eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wünschten, erwarteten andere Befragte von den Lehrern eine bessere Ausbildung, vor allem hinsichtlich der Behandlung von lernschwachen Kindern. Die veränderten Anforderungen an den Schulen machen auch das Vorhandensein von therapeutisch ausgebildeten Personen an Schulen notwendig bzw. die Zusammenarbeit mit außerschulischen Therapeuten in Lernpraxen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die vorliegende Studie genügend Belege dafür liefert, dass das Thema „Legasthenie“ eine wissenschaftliche Untersuchung verdient, damit entsprechende Schlüsse für die Praxis gezogen werden können, und

dass im Sinne der betroffenen Personengruppe noch weitere Evaluationsstudien wünschenswert wären.

LITERATURVERZEICHNIS

Angermaier, M. (1974): *Sprache und Konzentration bei Legasthenie*. Göttingen: Hogrefe.

Angermaier/Meyer/Schneider-Rumor/Valtin (1974): *Fernstudienlehrgang Legasthenie*. Ein Lehrgang im Medienverbund für Lehrer und Erzieher über Ursachen und Behandlung der Legasthenie, Weinheim: Beltz-Verlag.

Arnold/Eysenck/Meili (1980): *Lexikon der Psychologie*, Band 1, Basel/Freiburg/Wien: Herder-Verlag.

Arnold/Eysenck/Meili (1980): *Lexikon der Psychologie*, Band 2, Basel/Freiburg/Wien: Herder-Verlag.

Arnold/Eysenck/Meili (1980): *Lexikon der Psychologie*, Band 3, Basel/Freiburg/Wien: Herder-Verlag.

Amorosa, H./Baur, S./Noterdaeme M. (1999): *Heutige Therapieverfahren bei Leserechtschreibstörung im Überblick*. In: Schulte-Körne, G. (Hg.) (2001) in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie e.V.: *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern* - Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie, Bochum: Winklerverlag, 223-231.

Balhorn, H./Rossa D. (1994): *Anmerkungen zu Brügelmanns „Kunst des Fehlers“*. In: Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hg.) (1994): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analfabetismus*. DGLS-Jahrbuch, Band 6, CH-Lengwil: Libelle-Verlag, 317–320.

Berger, E. (1977): *Teilleistungsschwächen bei Kinder*. Bern: Verlag Huber.

Betz, D./Breuninger, H. (1998): *Teufelskreis Lernstörungen*. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm, Materialien für die klinische Praxis, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 5. Auflage.

Börner, A. (2004): „Die Lehrer müssen sich alle endern ...“ In: *Grundschule*, Heft 5, 44-48.

Box, M./McKeith, R. M. (1963): *Minimal cerebral dysfunction*, Lavenham: The Lavenham Press.

Brinkmann, E., et al. (2006): *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz*. Ms. Für DGLS-Tagungsband, Rauischholzhausen 2005.

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cott.

Brügelmann, H. (1994): *Rechtschreibleistungen: Der Unterricht ist nicht weniger erfolgreich, aber die Anforderungen sind erheblich gewachsen*. In: Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hg.) (1994): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analfabetismus*. DGLS-Jahrbuch, Band 6, CH-Lengwil: Libelle-Verlag, 340–342.

Brügelmann, H. (1994): *Kunstfehler oder – die Kunst des Fehlers*. In: Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hg.) (1994): *Am Rande der Schrift. Zwischen Spra-*

chenvielfalt und Analfabetismus. DGLS-Jahrbuch, Band 6, CH-Lengwil: Libelle-Verlag, 313–317.

Brügelmann, H. (2000): *Keine Drei-Klassen-Gesellschaft bei Lernschwierigkeiten*, Gutachten zur fachlichen Einschätzung des bayerischen Erlasses zur „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens“ vom 16.11.1999, Stellungnahmen vom 9.4.2000 und 19.5.2000
→ <http://www.alphabetisierung.de/static/files/Bruegelmann-GEW-LRS.pdf> [Abruf: 2006-05-10].

Brügelmann, H. (2003w): Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: *Grundschule*, 35. Jg., H. 10, 54-57.

Brügelmann, H. (2005c): *Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“?* In: Hofmann, B. M./Sasse, A. (Hg.) (2005): *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Bericht über die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben*, Berlin, 146–172.

Bundesverband Legasthenie e.V. (1994): *Legasthenie – Definition mit Erläuterungen und Empfehlungen* in der Fassung vom 14.1.1994
→ (URL: <http://www.legasthenie.net/leg-definition.html#Z1>) [Abruf: 2003-05-20].

Davis, D. D. (1995): *Legasthenie als Talentsignal*. Lernchance durch kreatives Lernen. Genf: Knaur TB.

Dorsch (1994): *Psychologisches Wörterbuch*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.

Dürre, R. (2000): *Legasthenie – das Trainingsprogramm für Ihr Kind*. Herder-Verlag.

Ehri, L. C., et al. (2001): *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 3, 250–283.

Erdsiek-Rave, U. (2006): *Bildungspolitisches Symposium des VBE: Allgemeine Sekundarschule – Anforderungen an eine Schule*. Rede der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Ute Erdsiek-Rave, Düsseldorf, 11. Mai 2006, 1–12

→ http://www.vbe.de/fileadmin/veranstaltungen/060515_05-GrusswortKMK.pdf

[Abruf: 2006-12-14].

Flick, U., et al. (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz-Verlag.

Friebertshäuser, B. (1997): *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa, 371-395.

Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa.

Frith, U. (1985): *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: Patterson, J. C./Marshall, J. C./Coltheart, M. (Hg.) (1985): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies in Phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum.

Galaburda, A. M. (1986): *Legasthenie – Einblick in biologische Interaktionen*. In: Dummer, L. (Hg.) (1986): *Legasthenie – Bericht über den Fachkongreß in Hannover*.

Gamby, G., et al. (1989): *Special education in Denmark – with particular emphasis on reading disabilities.* The Danish Institute for Educational Research/Ministry of Education: Copenhagen.

Ganser, B. (2000): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.* Akademie für Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer Verlag.

Garz, D. (2000): *Die Entwicklungsorientierte Erziehungswissenschaft – Das Harvard-Projekt zu Entwicklung, Widerstandsfähigkeit und Schulerfolg bei Jugendlichen.* In: Garz, D. (Hg.) (2000): *Biographische Erziehungswissenschaft. Lebenslauf, Entwicklung und Erziehung - eine Hinführung.* Opladen: Leske & Budrich Verlag, 128-136.

Gredler (1992): → In: <http://wikipedia.org/wiki/Krise> [Abruf: 2006-01-23].

Grunert C./Krüger, H.-H. (1999): *Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung.* In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1999). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen, 227-242.

Gutezeit, G. (1986): *Beziehungen zwischen Lateralität und funktioneller Dominanz.* In: Flehming, I./Stern, L. (Hg.) (1986): *Kindesentwicklung und Lernverhalten – Berichtband des 2. Europäischen Symposiums über Entwicklungsneurologie 1985 in Hamburg.* Stuttgart: Fischer-Verlag.

Hartmann, E. (2002): *Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern.* Fribourg (CH): Sprachimpuls.

Heinz, E.-R. (1983): *Die Entwicklung der schulischen Lese- und Rechtschreibschwäche zu funktionalem Analphabetismus.* In: Giese, H. W. / Gläß, B. (Hg.) (1984): *Analphabetismus in der BRD II.* Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Nr. 26. Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung, Osnabrück, 103–127.

Hinshelwood, J. (1900): *Letter- and wordblindness.* London.

Huschke-Rhein, R. (1987): *Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre.* Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftlern. Band II: *Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung,* Köln: Rhein-Verlag.

Huschke-Rhein, R. (1989): *Systemische Pädagogik.* Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Band III: *Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik.* Köln: Rhein-Verlag.

Huschke-Rhein, R. (1990): *Systemische Pädagogik.* Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Band IV: *Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien.* Köln: Rhein-Verlag.

Hynd, G. W./Semrud-Clikeman, M. (1989): *Dyslexia and brain morphology.* In: *Psychological Bulletin,* Vol. 106, No. 3, 447-482.

IFLW Berlin, Institut für integratives Lernen und Weiterbildung:

→ http://www.iflw.de/wissen/lerntherapie/was_ist_lerntherapie.htm,

[Abruf: 2004- 11-11].

Kirschhock, E.-M. (2004): *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klages, H./Masser, K. (1998): *AG Leitmanuskript – Kolloquium C401 „Gesellschaftlicher Wandel“*, WS 1998/99, 3. Erläuterung wichtiger Begriffe, → <http://www.unics.uni-hannover.de/bollm/wandel/index.htm> [Abruf: 2006-01-23].

Klasen, E. (1971): *Das Syndrom der Legasthenie*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.

Klasen, E. (1999): *Legasthenie – umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung*. Informationen und Ratschläge. Klagenfurt: KLL-Verlag.

Klatt, E./Roy, D./Klatt, G./Messinger, H. (1983): *Langenscheidts Taschenwörterbuch. Englisch-Deutsch. Deutsch-Englisch*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (1998): *Die Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung – Ursachen - Förderung*. Beltz-Verlag.

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B./Hütter, E. (1993): Die Legasthenikerförderung in zwei Wiener Schulbezirken. Eine Evaluationsstudie einer schulinternen Fördermaßnahme. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.) (1993): Was macht die Förderung effektiv? Kontroverse Konzepte zur Legastheniebetreuung. Beiträge zu pädagogischen Psychologie Nr. 769-778, Wien, 41-147.

Komnik, R. (2001): *Integrative Legasthenietherapie an der Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff*. In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, 122-128.

Kopp-Duller, Astrid (1998): *Der legasthene Mensch*. Kärnten: KLL-Verlag.

Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz-Verlag.

Landesjugendreferat Kärnten in Zusammenhang mit dem Landesschulrat Kärnten (Hg.): Lesen und schreiben lernen. Richtlinien im Umgang mit LRS/legasthenen Kindern.

Landesschulrat für Vorarlberg (2004): *Handreichung für Fachgutachter/innen. Richtlinien zur Diagnostik und Begutachtung einer „Legasthenie“/Lese-Rechtschreibschwäche bzw. einer „Dyskalkulie“/Rechenschwäche*.

Lempp, R. (1978): *Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose*. Bern: Huber-Verlag.

Leopold, U. (2006): *Wie lange wird die Legasthenie schon erforscht?*

→ <http://www.legasthenie.com/Geschichte/Daten.htm> [Abruf: 2006-03-28].

Lexikonredaktion des Brockhaus-Verlages (2001): *Der Brockhaus. Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. Mannheim: Brockhaus-Verlag.

Lichtinfo (1995): → <http://www.lichtinfo.net/kinesiologie> [Abruf: 2006-01-30].

Linder, M. (1951): *Über Legasthenie (spezielle Leseschwäche)*. Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 17, 97.

Lohmann, B. (1997): *Müssen Legastheniker Schulversager sein? Kinder sind Kinder*. Band 6, Ernst Reinhardt Verlag.

Mann, Ch. (1987): *Zur Prävention von LRS im Regelunterricht durch Fortbildung und Beratung von Lehrern des 1. und 2. Schuljahres - unter besonderer Berücksichtigung der „Pilotsprache“ – eine Längsschnittuntersuchung* (Dissertation), Göttingen.

Mann, Ch. (1994): *Legasthenie verhindern*. Bochum: Kamp-Verlag.

Mann, Ch. (2001): *Linguistisch orientierte Therapie*. In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*, Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, 230-236.

Mannhaupt, G. (1994): *Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Überblick zu neueren Forschungstrends*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 3-4/1994, Bern: Verlag Hans Huber, 123-138.

Marotzki, W. (2001): *Methodologie und Methoden der Biographieforschung*. In: Hug, T. (Hg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Band 2*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 134-143.

Marx, P., et al. (2000): *Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche: Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung*. Vervielf. Ms. Institut für Psychologie der Universität Würzburg.

Marx, P. (2004): *Intelligenz und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Macht es Sinn, Legasthenie und allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche zu unterscheiden? Diskussion und Ausblick*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 241-271.

Marx, P./Weber, J. (2005): *Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Neue Befunde bei synthetischem Erstleseunterricht mit und ohne vorhergehendem Training der phonologischen Bewusstheit*. Eingereicht bei: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.

May, P./Okwumo, S. (1999): *Effekte vorschulischer Trainings zur Schrifthanbahnung auf das Rechtschreiblernen im ersten Schuljahr*. Forschungsbericht – Psychologisches Institut II der Universität Hamburg (1999) → http://www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/May_Okwumo_99_Eff_VS_Train.pdf [Abruf: 2006-06-08], 1-16.

Merkens, H. (1997): *Stichproben bei qualitativen Studien*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, 97-106.

Monroe, M. (1946): *Children who cannot read*. Chicago: The University of Chicago Press.

Morgan, W. P. (1896): *A case of congenital wordblindness*. *British Medical Journal*, 7, 1378.

Mussen, P. H., et al. (1995): *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, Bd. 1 (5. Aufl., nach der 4. engl. Vollständig überarb. Und 1993 neu übersetzten Aufl.).

Müller, E. (2004): Lerninsel. Praxis für Lerntherapie. → <http://www.institut-beatenberg.ch/lerninsel/> (Abruf: 2004-11-11).

Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U (1990): *Stiefkinder des Bildungssystems: Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg: Bergmann & Helbig Verlag.

Nägele, I. M. (2001): *FIT – das Frankfurter Integrative Therapiemodell*. In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, 204-214.

Nägele, I. M./Valtin, R. (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 5. Auflage.

Nägele, I. M./Valtin, R. (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10, Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage.

Neubert, St./Reich, K./Voß, R. (2001): *Lernen als konstruktiver Prozess*. In: Hug, T. (Hg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Band 1*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 253–265.

Niemeyer, W. (1974): *Legasthenie und Milieu*. Hannover: Schroedel-Verlag.

Noam, G./Pucci, K./Foster, E. (1999): *Prevention practice in school settings: The Harvard-RALLY Project as applied-developmental approach to intervention with at-risk youth*. In: Cicchetti, D./ Toth, S., et al. (Hg.) (1999): *Developmental psychopa-*

thology: Developmental Approaches to Prevention and Intervention. Rochester, NY: University of Rochester Press, 11-57.

Orton, S. T. (1937): *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.

Osburg, C. (2001): *Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs*. In: Grohnfeldt, M. (Hg.) (2001): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik*. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 113-125.

Peez, G. (2004): *Erhebung und Auswertung autobiographisch-narrativer Interviews*. → <http://www.georgpeez.de/texte/aunarr.htm> [Abruf: 2004- 12-13], 1-8.

Petzold, M. (1999): *Der Übergang der Elternschaft: Krise oder Chance?* Das Online-Familienhandbuch. → http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_850.html [Abruf: 2006-01-02], 1-15.

Ranschburg, P. (1916): *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experimentes*. Berlin.

Ranschburg, P. (1928): *Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters*. Halle.

Reinhold, G. (1992): *Soziologie-Lexikon*, Oldenbourg-Verlag, 2. Auflage.

Richgels, D. J. (2002): *Invented Spelling, Phonemic Awareness, and Reading and Writing Instruction*. In: Neumann, S. B./Dickinson, D. K. (2002): *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, 142–158.

Richter, S. (2000): *Der lange Abschied von einem Irrtum. Das Konstrukt „Legasthenie“ und seine Folgen.* In: Grundschule, 32. Jg., H. 1, 25-26.

Röhr, H. (1978): *Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Schreibens* (Dissertation). Universität Münster.

Roth, E. (1998): *Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und Buchstabenkenntnis*, Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Rotthaus, W. (1990): *Die systemische Perspektive. Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie aus systemischer Sicht.* In: Huschke-Rhein, R. (Hg.) (1990): Systemische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler. Band IV : Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. Köln: Rhein-Verlag, 28-39.

Rutter, M., et al. (1976): *Research report: Isle of Wright studies 1964-1974.* In: Psychological Medicine, Vol. 6, 313-332.

Satz, P. (1979): *Cerebral dominance and reading disability: An old problem revisited.* In: Knights, R. M./Bakker, D. J. (Hg.) (1976): The neuropsychology of learning disorders. Theoretical approaches. Baltimore/London/Tokyo: University Press.

Scheerer-Neumann, G. (1989): *LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme.* In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (1989): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage.

Scheerer-Neumann, G. (1996): *Störung des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen.* In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.) (1996): Schrift und

Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1329-1352.

Scheerer-Neumann, G. (1997): *LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme*. In: Nägele/Valtin (Hg.) (1997, 44-55). Nachdruck aus: Nägele/Valtin (Hg.) (1989, 17-23).

Scheerer-Neumann, G. (2001): *Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder*. In: Schulte-Körne, G. (Hg.) (2001) in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie e.V.: *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern* - Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie 1999. Bochum: Winkler-Verlag, 247-261.

Schenk-Danzinger, L. (1975): *Handbuch der Legasthenie im Kindesalter*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.

Schenk-Danzinger, L. (1991): *Legasthenie – Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie*. München/Basel: Verlag Ernst Reinhardt, 2. Auflage.

Scheunpflug, A. (2000): *Lernen – Biowissenschaft und Pädagogik* (Serie). In: Pädagogik, 52. Jg., H. 1 ff.

Scheunpflug, A./Treml, A. K. (2001): *Systemtheoretische Ansätze in Sozial- und Kulturwissenschaften*. In: Hug, T. (Hg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Band 4, Hohengehren: Schneider-Verlag, 339–355.

Schlee, J. (1976): *Legasthenieforschung am Ende?* München/Berlin/Wien: Urban & Schwarzenberg-Verlag.

Schick, K. H. (1995): *NLP & Rechtschreibtherapie. Praxishilfen für Unterricht und Therapie.* Paderborn: Junfermann-Verlag.

Schmidt, Ch. (1997): „*Am Material*“: *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews.* In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft,* Weinheim: Juventa-Verlag, 544-568.

Schmidt, M. H. (1992): *Das MCD-Konzept ist überholt.* Minimale Cerebrale Dysfunktion. Deutsches Ärzteblatt – „Ärztliche Mitteilungen“ 89, Jahrgang/Heft 6, Köln: Deutscher Ärzte-Verlag, A1: Seite 378-384, A2: Seite 378-384, B: Seite 273-276, C: Seite 239-242 / 7.

Schneider, W./Roth, E./Küspert, P./Ennemoser, M. (1998): *Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse.* Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 30 (1), 26–39, Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Schratz, M. (1996): *Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“.* In: Schratz, M./Thonhauser, J. (Hg.) (1996): *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung,* Band 12 der Reihe *Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik,* Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 123-158.

Schratz, M. (2001): *Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung.* In: Hug, T. (Hg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis.* Band 2. Hohengehren: Schneider-Verlag, 413-433.

Schulte-Körne, G., et al. (1993): *Zur Genetik der Lese-Rechtschreibschwäche*. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 21. Jg., 242-252.

Schulte-Körne, G., et al. (1998): *Genetik der Lese-/Rechtschreibstörung (Legasthenie)*. In: Medizinische Genetik, 10. Jg., 402-405.

Schulte-Körne, G. (2002): *Das Marburger Rechtschreibtraining*. In: Schulte-Körne, G. (Hg.) (2001) in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie e.V.: Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler-Verlag, 307-320.

Schulze, Th. (1997): *Interpretation von autobiographischen Texten*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa-Verlag, 323-340.

Schulze, Th. (2002): *Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft*. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich Verlag, 22-48.

Shaywitz, S. E., et al. (1998): *Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 95, 2636 – 2641.

Silbereisen, R. K. (1997): *Vorwort zur deutschen Ausgabe* von Rowe, D. C. (Hg.) (1997): Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim: Beltz-Verlag, 9-12.

Silva, P. A., et al (1985): *Some characteristics of 9-year-old-boys with general reading backwardness or specific reading retardation.* In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 26, 407-421.

Sirch, K. (1975): *Der Unfug mit der Legasthenie.* Stuttgart: Klett-Verlag.

Soremba, E.-M. (1995): *Legasthenie muss kein Schicksal sein. Was Eltern tun können, um ihren Kindern zu helfen.* Freiburg/Basel/Wien: Herder-Verlag.

Stanovich, K. E. (1994): *Are discrepancy-based definitions of dyslexia empirically defensible?* In: Van den Bos, et al. (Hg.) (1994): Current directions on dyslexia research. Lisse: Swet & Zeitlinger, 15-30.

Strauss, A. A./Lethinen, L. E. (1947): *Psychopathology and education of the brain-injured child.* New York: I. Grune & Stratton, 14. Auflage.

Strehlow, U. (2006): *Das Online-Familienhandbuch, Entwicklungsstörungen/Teilleistungsstörungen.*

→ http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Gesundheit/s_1207.html
[Abruf: 2006-03-28], 1–3.

Stuewer, M. (1994): *Schreiben ist im Gefängnis nicht möglich, denn es könnte zum Ausbruch führen.* Eine autobiographische Betrachtung des Schriftsprachenerwerbsprozesses. In: Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hg.) (1994): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analfabetismus. DGLS-Jahrbuch, Band 6, CH-Lengwil (CH): Libelle-Verlag, 203–213.

Tallal, P./Temple, E./Poldrack, R. A./Salidis, J./Deutsch, G. K./Merzenich, M. M./Gabrieli, J. D. (2001): *Disrupted neural responses to phonological and ortho-*

graphic processing in dyslexic children. An fMRI study. Neuroreport, 12(2), 299-307.

Ulbricht, H. (2001): *Legasthenie und LRS in Schulalltag und Beratung.* Dienstbesprechung für Beratungslehrer/innen aller Schularten in München Stadt und Landkreis, Januar bis April 2001.

Unterbruner, U. (2006): *Ganzheitliches Lehren und Lernen.*

→ <http://www.sbg.ac.at/did/biodid/forschung/biodid-forschung.htm> [Abruf: 2006-06-20].

Valtin, R. (1970): *Legasthenie – Theorien und Untersuchungen.* Weinheim: Beltz-Verlag.

Valtin, R., et al. (1981): *Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Valtin, R. (2001): *Von der klassischen Legasthenie zu LRS – notwendige Klarstellungen.* In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien.* Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, 16-35.

Valtin, R. (2001): *Zusammenfassung empirischer Befunde zu Behandlungsmöglichkeiten bei LRS.* In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung.* Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 5. Auflage, 56-57.

Von Freyemann, Th. (2006): *Was macht Finnland besser?* Aus: Hamburger Abendblatt, 07.02.2004 → <http://www.finnland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa09.htm> [Abruf: 2006-01-13].

Von Suchodoletz, W. (1998): Rede auf dem 4. Münchner Kinder- und jugendpsychiatrischen Symposium. Institut und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der LMU München.

Voss, R. (1990): *Systemische Konsultation und interdisziplinäre Kooperation. Förderung sozialer Netzwerke durch professionelle Unterstützung.* In: Huschke-Rhein, R. (Hg.) (1990): Systemische Pädagogik. Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Band IV: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. Köln: Rhein-Verlag, 15-27.

Warnke, F. (2006): *Warnke-Verfahren*
→ <http://www.legasthenie.at/aln10/page7.html> [Abruf: 2006-08-23].

Weinschenk, C. (1981): *Die Eingliederungshilfe für Legastheniker und Rechenge-störte nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG).* Kinder-Jugendpsychiatrie, 9, 435-445.

Wikipedia (freie Enzyklopädie):
→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Anomalie>
[Abruf: 2006-03-31], 1.

Wikipedia (Freie Enzyklopädie):
→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Methylphenidat>
[Abruf: 2006-12-20], 1.

Wikipedia (Freie Enzyklopädie):

→ http://de.wikipedia.org/wiki/Neurolinguistische_Programmierung

[Abruf: 2006-06-28], 1.

Wikipedia (freie Enzyklopädie):

→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Subkortikal>

[Abruf: 2006-03-31], 1 (a).

Wikipedia (Freie Enzyklopädie):

→ <http://de.wikipedia.org/wiki/Systemtheorie>

[Abruf: 2006-09-27], 1.

Wygotsky, L. S. (1977): *Denken und Lernen*. Frankfurt a. M.: Fischer-Verlag.

Zangerle, H. (2001): *Angebote des Psychomarktes. Kritische Sichtung und Wertung*.
In: Nägele, I. M./Valtin, R. (Hg.) (2001): *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10*.
Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung
und außerschulische Therapien. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage, 194-203.

→ http://www.samuel-hahnemann-stiftung.de/behandlg_ausbldg/02_behandlung.cranio [Abruf: 2006-01-30].

→ http://de.encyarta.msn.com/encyclopedia_81501933/Milieutheorie.html [Abruf: 2006-06-20].

→ http://www.brock.uni-wuppertal.de/cgi-bin/echo.pl?vorlage=v_white_32&stw=Systembegriff [Abruf: 2006-09-27], 1-2.

→ <http://members.chello.at/reni/psyche/brainboy.htm> [Abruf: 2006-12-06], 1.

→ <http://www.diener-optic.com/neu.html> [Abruf: 2006-12-20].

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---------|---|
| AFS | Attention-Function-Symptom |
| BT | Bildertest |
| BT 2,3 | Bildertest von Emmett für das zweite und dritte Schuljahr |
| bzw. | beziehungsweise |
| ca. | cirka |
| CD | compact disc |
| d.h. | das heißt |
| DRT | Diagnostischer Rechtschreibtest |
| DRT 2,3 | DRT von R. Müller für das zweite und dritte Schuljahr |
| et al. | et alii |
| etc. | et cetera |
| FIT | Frankfurter Integrative Therapiemodell |
| Hg. | Herausgeber |
| i.A. | im Auftrag |
| IQ | Intelligenzquotient |
| LEGA | Legasthenie |
| LLS | Lern- und Leistungsstörung |
| LRS | Lese-/Rechtschreibschwäche |
| MCD | Minimale Cerebrale Dysfunktion |
| NLP | Neurolinguistisches Programmieren |
| ORF | Österreichischer Rundfunk |
| ÖBVL | Österreichischer Bundesverband Legasthenie |
| PC | Personalcomputer |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PR | Prozentrang |
| ref. | referiert |
| v.a. | vor allem |
| vgl. | vergleiche |
| z.B. | zum Beispiel |
| ZNS | Zentrales Nervensystem |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Endogene und exogene Faktoren als Verursachungsmomente von Legasthenie | 51 |
| Abbildung 2: Phasenmodell des Schriftsprachenerwerbs nach Frith (ref. in Schulte-Körne 2002, 308)..... | 79 |
| Abbildung 3: Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme für das Lesen (vgl. Amorosa/Baur/Noterdaeme 1999, 226) | 83 |
| Abbildung 4: Übersicht über die Schwerpunkte verschiedener Trainingsprogramme für das Rechtschreiben (vgl. Amorosa/Baur/Noterdaeme 1999, 229) | 85 |
| Abbildung 5: Die vier Wurzeln systemtheoretischen Denkens (Scheunpflug/Treml 2001, 341) | 132 |
| Abbildung 6: Biographische Daten | 172 |
| Abbildung 7: Systembeziehungen des Schulkinds..... | 344 |