



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S8 „Deutsch“

**MÖGLICHKEITEN DER
BETREUUNG/FÖRDERUNG LEGASTHENER
SCHÜLER/INNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT
IM RAHMEN DES SCHULVERSUCHS
„KOOPERATIVE MITTELSCHULE“
UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG
DES RECHTSCHREIBTRAININGS**

ID 1538

Mag. phil. Christian F. Gruber

AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien

Wien, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS.....	2
ABSTRACT.....	3
1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUM PROJEKT	4
1.1 Ausgangssituation.....	4
1.2 Projektziele	4
1.3 Geplanter Projektverlauf	5
2 RESSOURCEN DER „KOOPERATIVEN MITTELSCHULE“	6
2.1 Der Schulversuch “Kooperative Mittelschule” an der AHS Theodor-Kramer- Straße	6
2.1.1 Allgemeines zur Schule.....	6
2.1.2 Die eingereichte Modellbeschreibung – Erwartungen, die in die KMS gesetzt werden	6
2.2 Ressourcenermittlung	8
2.2.1 Befragung der LehrerInnen und SchülerInnen der Unterstufe	8
2.2.2 Die Ergebnisse der Befragung.....	9
3 RECHTSCHREIBFÖRDERUNG LEGASTHENER SCHÜLER/INNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT	10
3.1 Legasthenie als Lernstörung.....	10
3.2 Beobachtung, Dokumentation, Reflexion	12
3.3 Aufmerksamkeitstraining.....	12
3.4 Arbeit am Symptom: Rechtschreibtraining	14
3.5 Die Rolle des Deutschunterrichts in der KMS bei der Rechtschreibförderung der legasthenen SchülerInnen	15
3.6 Das Rechtschreibtraining	17
3.7 Evaluation und Modifizierungen/Optimierungen.....	18
3.8 Veröffentlichung der Ergebnisse; Ausblick.....	18
4 LITERATUR.....	19

ABSTRACT

Ausgegangen wurde von dem Wunsch, alle Ressourcen, die der bisherige Schulversuch der „Kooperativen Mittelschule“ an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, für die Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen im Deutschunterricht zur Verfügung stellen kann, zu eruieren.

Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse wurden einerseits Rechtschreib-Fördermodule entwickelt. Andererseits wurden bestehende „Bausteine“ an die konkrete schulische Situation angepasst.

Ab dem Schuljahr 2009/10 werden die ersten Klassen an der AHS Theodor-Kramer-Straße nach dem Modell der „Wiener Mittelschule“ geführt, in dem die Erkenntnisse aus diesem Projekt umgesetzt werden sollen.

Schulstufe: 7.

Fächer: Deutsch

Kontaktperson: Mag. Christian F. Gruber

Kontaktadresse: AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien

1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUM PROJEKT

1.1 Ausgangssituation

Ausgegangen wurde vom Wunsch, alle Ressourcen, die der bisherige Schulversuch der „Kooperativen Mittelschule“ an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, für die Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen im Deutschunterricht zur Verfügung stellen kann, zu eruieren.

Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse sollten einerseits Rechtschreib-Fördermodule entwickelt werden. Andererseits sollten bestehende „Bausteine“ an die konkrete schulische Situation angepasst werden.

Erste Befragungen (schon mit Blick auf ein mögliches IMST-Projekt) wurden bereits Ende des vergangenen Schuljahres bei allen SchülerInnen und KollegInnen des Schulversuchs „KMS“ durchgeführt. – Die Ergebnisse flossen in die aktuelle Arbeit ein.

Das IMST-Projekt basiert vor allem auf meinen eigenen Erfahrungen mit legasthenen SchülerInnen inner- und außerhalb des Deutschunterrichts in Bezug auf die Förderung ihrer Rechtschreibleistung und auf den bisherigen Erfahrungen der Schulgemeinschaft mit dem auslaufenden Schulversuch „Kooperative Mittelschule“. – Ab dem Schuljahr 2009/10 werden die ersten Klassen (ebenso wie die beiden nachfolgenden Jahrgänge) an der AHS Theodor-Kramer-Straße nach dem Modell der „Wiener Mittelschule“ geführt. Elemente der KMS werden auch ins neue Modell übernommen, was die Ergebnisse dieses IMST-Projektes umso relevanter für die Schulentwicklung und die Fortführung der Förderung von legasthenen SchülerInnen macht.

Die Projektklasse (7. Schulstufe) bestand im Schuljahr 2008/09 aus 24 SchülerInnen (15 Schülerinnen, 9 Schüler), wobei 5 nachweislich als legasthen ausgetestet waren. Ich unterrichtete die Klasse in Deutsch und Geschichte und Sozialkunde. Ferner war ich ihr Klassenbetreuer (= „Klassenvorstand“ im Rahmen des Schulversuchs der KMS).

1.2 Projektziele

Erstrangiges Ziel war die Eruierung aller möglichen schulinternen und durch den Schulversuch der KMS zur Verfügung stehenden Ressourcen, welche die Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen begünstigen.

In einem weiteren Schritt sollten diese Ressourcen insofern genutzt werden, als auf deren Grundlage die konkrete Rechtschreibförderung der legasthenen SchülerInnen der Projektklasse im Deutschunterricht erfolgen sollte. – Die in diesem Zusammenhang entwickelten bzw. adaptierten Förderkonzepte sollten in weiterer Folge in der Klasse getestet, wenn notwendig modifiziert und schließlich evaluiert werden.

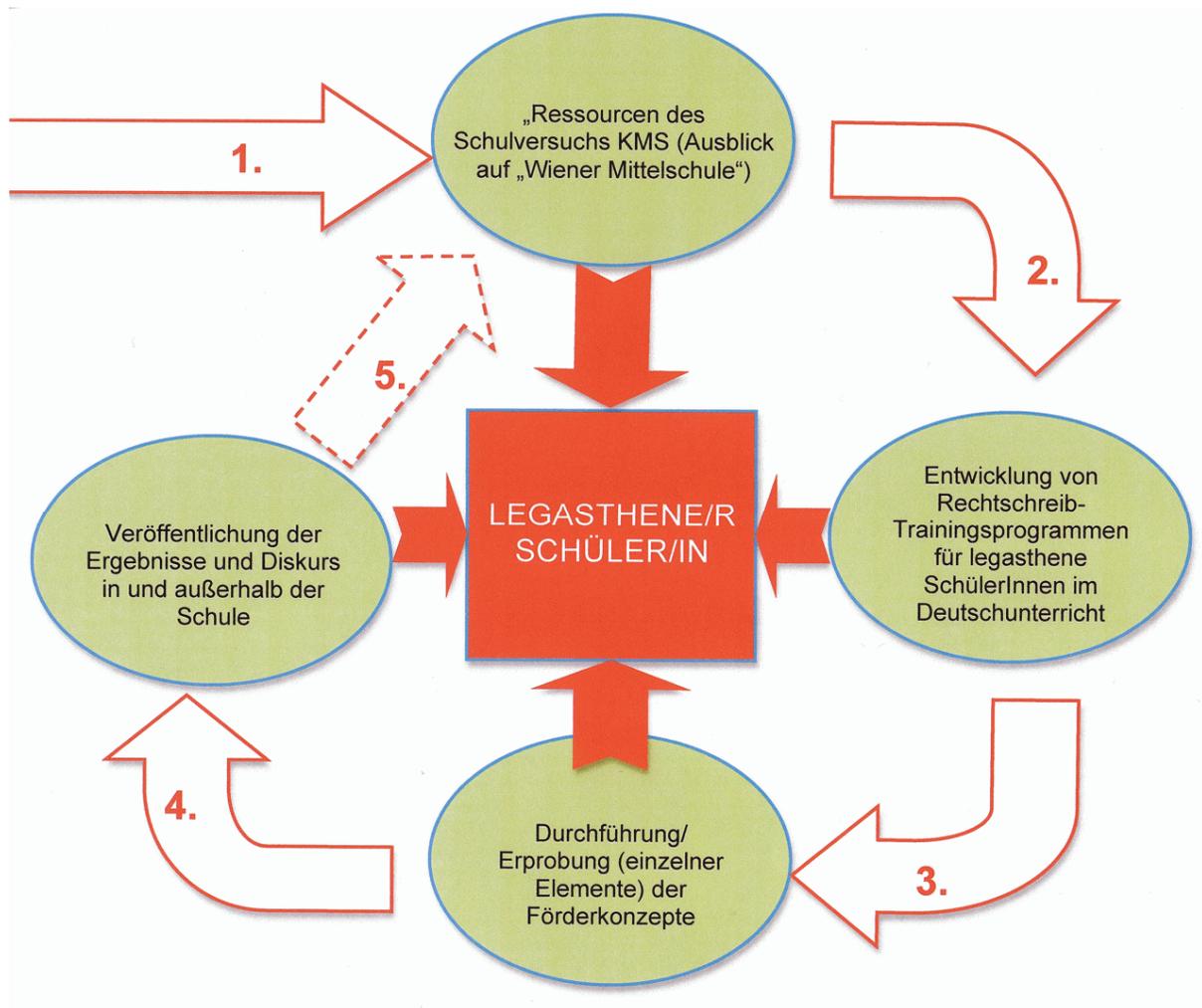
Weiters sollte eine Basis für die Förderung legasthener SchülerInnen (Schwerpunkt Rechtschreibtraining) in der Zukunft geschaffen werden.

Die Veröffentlichung der Projektergebnisse und der bereits begonnene Diskurs in und außerhalb der Schule können und sollen dieses Bestreben unterstützen und

mögen gleichzeitig auch hilfreich für die Umsetzung des Modells der „Wiener Mittelschule“¹ an der AHS Theodor-Kramer-Straße ab dem nächsten Schuljahr sein.

1.3 Geplanter Projektverlauf

Der Projektverlauf auf der Grundlage der zuvor genannten Projektziele lässt sich als zirkuläres Modell darstellen, in dessen Mittelpunkt stets die konkreten legasthenen SchülerInnen stehen bzw. stehen sollen:



¹ Vgl. allgemeine Informationen zur „Wiener Mittelschule“ unter: <http://www.stadtschulrat.at/Mittelschule/>.

2 RESSOURCEN DER „KOOPERATIVEN MITTELSCHULE“

2.1 Der Schulversuch „Kooperative Mittelschule“ an der AHS Theodor-Kramer-Straße

2.1.1 Allgemeines zur Schule

Die AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, wurde im September 1996 eröffnet. Seit dem Schuljahr 2003/04 ist die gesamte Unterstufe der Schule in der Form des Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ (= KMS) organisiert.²

Ab der 3. Klasse werden an der Schule zusätzlich ein naturwissenschaftlicher Zweig und ein Sprachzweig mit Französisch als zweiter lebender Fremdsprache angeboten.

Die Oberstufe setzt den Sprachzweig und den naturwissenschaftlichen Zweig der Unterstufe mit Reifeprüfung als Abschluss fort.

Neben den Regelklassen gibt es in jedem Jahrgang auch Klassen mit besonderen Schwerpunkten: Freiarbeitsklassen und Sportklassen (mit den Schwerpunkten Volleyball und – seit dem Schuljahr 2007/08 – Landhockey).

Ferner werden die „A-Klassen“ bis zur 8. Klasse als bilinguale Klassen geführt.

2.1.2 Die eingereichte Modellbeschreibung – Erwartungen, die in die KMS gesetzt werden

Laut Modellbeschreibung der Kooperativen Mittelschule und Informationen der Direktion/Administration wird die gesamte Unterstufe der AHS Theodor-Kramer-Straße seit dem Schuljahr 1998/1999 als Schulversuch „Neue Mittelschule“ geführt.

Seit dem Schuljahr 2003/04 kommt das in Wien entwickelte Modell der „Kooperativen Mittelschule“ (KMS) zum Einsatz, welches den Schulversuch „Neue Mittelschule“ fortsetzt.

Als eines der vorrangigen Ziele der KMS soll u. a. die im österreichischen Schulsystem vorgesehene frühe Selektion im Alter von 10 Jahren dadurch vermieden werden, dass auch ein gewisser Prozentsatz an „nicht AHS-reifen“ SchülerInnen aufgenommen wird.

Durch das Modell der KMS sollen sich folgende Angebote für die SchülerInnen und Schüler ergeben, die die Schule von herkömmlichen AHS unterscheidet:³

- Teamenteaching: Fast die Hälfte aller Unterrichtsstunden wird von zwei LehrerInnen gleichzeitig gestaltet, was lernschwache SchülerInnen individuell unterstützen und besonders leistungsfähige SchülerInnen individuell fördern soll. Weiters soll dadurch eine bessere Betreuung bei Gruppenarbeiten sichergestellt werden. Es wird fallweise in kleineren SchülerInnengruppen gearbeitet, eine bessere Unterstützung und Kontrolle im Offenen Lernen und Möglichkeit

² Vgl. Modellbeschreibung zur KMS auf der Schulhomepage unter: <http://www.theodor-kramer.at/>

³ Vgl. ebenda

ten, die Fachgrenzen teilweise aufzuheben, sind durch das Teamteaching gewährleistet.

- **Teamarbeit:** Alle LehrerInnen, die in einem Klassenteam unterrichten (z. B. 1a und 1b oder 1c und 1d) nehmen regelmäßig an Teamsitzungen teil, bei denen sie ihre Erfahrungen austauschen, fächerübergreifenden Unterricht planen, Projekte vorbereiten und versuchen, eventuelle Probleme schon im Vorfeld abzufangen.
- **Projekte:** Ferner gibt es mehrere Projekte im Schuljahr, bei denen der Stundenplan, teilweise auch der Klassenverband, aufgehoben wird. Dann kann aus mehreren „Kursen“ von den SchülerInnen ihr jeweils eigenes Programm zusammengestellt werden. Bereits in den Wochen vor dem Projekt wird oft zu den Projektthemen gearbeitet. Die eigentlichen „Kursphasen“ dauern in der Regel 3 bis 5 Tage.
- **Leistungsbeurteilung:** Im Schulversuch KMS gibt es keine „Schularbeiten“ im herkömmlichen Sinn – „Lernzielkontrollen“ (LZK) jedoch schon. Zusätzlich zur Schulnachricht/zum Zeugnis erhalten die SchülerInnen eine alternative Leistungsbeurteilung (z. B. verbale Beurteilung etc.), die sich auch auf ihre Arbeitshaltung und auf ihre individuellen sozialen Kompetenzen bezieht.
- **KlassenbetreuerInnenstunden (KB-Stunden):** Klassenvorstände heißen im Schulversuch KMS „KlassenbetreuerInnen“ (= KB). Von der 1. bis zur 4. Klasse ist wöchentlich eine KB-Stunde fix im Stundenplan vorgesehen, die z. B. zum Besprechen und Lösen von Problemen, zum Gedankenaustausch, Feiern von Geburtstagen etc. – zur Förderung der Klassengemeinschaft – verwendet werden soll. Zum Teil werden diese Stunden von den SchülerInnen selbst geplant und gestaltet.

Folgende Stundentafel liegt der KMS zu Grunde:⁴

Pflichtgegenstände	KMS 5	KMS 6	KMS 7	KMS 8	Summe****
Religion	2	2	2	2	8
Lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12-18
Zweite lebende Fremdsprache/Latein	-	-	0	0	0-11
Deutsch	4	4	4	3	15-21
Geschichte und Sozialkunde	0	2	1	2	5-10
Geografie und Wirtschaftskunde	2	2	1	2	7-12
Mathematik	4	3	3	3	13-20
Geometrisches Zeichnen	0	0	0	0	0-6
Biologie und Umweltkunde	2	2	2	1	7-12
Chemie	0	0	0	2	2-4
Physik	0	2	2	1	5-9
Musikerziehung	2	2	1	1	6-11
Bildnerische Erziehung	2	2	2	1	7-12
Werkerziehung	2	1	0	0	3-14
Ernährung und Haushalt	0	0	0	0	0-6
Leibesübungen	3	3	3	3	12-19

⁴ Vgl. ebenda, S. 3

Autonomie	3	4	4-6	4-7	15-20
Verbindliche Übungen					
Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung*	0	0	2-4	2-5	4-9
Sonstige verbindliche Übungen**	0-1	0-1	0-1	0-1	0-4
Gesamtwochenstundenanzahl***	29	32	32	33	126

* inkludiert die verbindliche Übung Berufsorientierung im Ausmaß von 1 bis 4 Wochenstunden, die auch integrativ geführt werden kann.

** zu Lasten der autonomen Stunden.

*** Verschiebung um eine Stunde je Schulstufe möglich, sofern das Gesamtausmaß von 126 Wochenstunden nicht verändert wird.

**** Die in Spalte „Summe“ angeführten Unter- bzw. Obergrenzen dürfen weder unter- noch überschritten werden.

2.2 Ressourcenermittlung

2.2.1 Befragung der LehrerInnen und SchülerInnen der Unterstufe

Auf der Grundlage der allgemeinen Bestimmungen und Überlegungen zur Kooperativen Mittelschule sowie auf Basis der Modellbeschreibung der AHS Theodor-Kramer-Straße wurde in einem nächsten Schritt untersucht, was die betroffenen LehrerInnen und SchülerInnen von der derzeitigen Situation in der Unterstufe halten. Wo decken sich Theorie und erlebte Praxis, wo stimmen sie nicht überein? Wo besteht noch zusätzlicher Handlungsbedarf? Gibt es innovative Ideen bzw. Konzepte?

Insgesamt wurden bereits gegen Ende des Schuljahres 2007/08 Fragebögen⁵ an 95 LehrerInnen und an die 595 SchülerInnen der Unterstufe (hier läuft der Schulversuch KMS) ausgeteilt, wobei aus verschiedenen Gründen damit zu rechnen war, dass nicht alle zu Befragenden erreicht bzw. nicht alle an der Befragung teilnehmen würden, eine Vermutung, die sich bei der Auswertung als zutreffend erwies.⁶

Einzelne Formulierungen folgten (fast) wortwörtlich dem Text der Modellbeschreibung zur KMS, wurden jedoch bereits zu Beginn der Befragung von einigen KollegInnen hinterfragt. Auch wurden mehrere Fragen bewusst als offenes Antwortformat gestellt, um einen möglichst vielfältigen Einblick in die Erfahrungsbereiche der Befragten zu erhalten.⁷

Die Ergebnisse der Befragung bilden die Grundlage für die Entwicklung bzw. Adaptierung der Rechtschreib-Trainingsmodule im Rahmen des Deutschunterrichts in der Projektklasse.

⁵ Vgl. Fragebögen für LehrerInnen und SchülerInnen und deren Auswertung im Anhang des Projektberichtes.

⁶ Da einige SchülerInnenfragebögen auch nachhause mitgenommen werden konnten, wurde auf eigene Fragebögen für die Eltern verzichtet. Eigene Elternfragebögen sind bei Fortführung der Untersuchungen für einen späteren Zeitpunkt angedacht, hätten den Rahmen des vorliegenden Projektes jedoch gesprengt. Jedenfalls wurde/wird der regelmäßige Kontakt mit den Eltern der Projektklasse bzw. mit jenen von legasthenen SchülerInnen angestrebt.

⁷ Da die Fragebögen für die SchülerInnen mit den Klassenbüchern in die Klassen gelangten, ist es möglich, dass einige Exemplare verloren gegangen sind. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass einige KollegInnen in ihren Klassen die Befragung nicht durchgeführt haben, obwohl zuvor ein Begleitschreiben an alle LehrerInnen geschickt worden war. – Bei zukünftigen Befragungen müssen daher auch andere Strategien entwickelt werden, um ein ausdrucksstarkes Setting zu gewährleisten.

2.2.2 Die Ergebnisse der Befragung

Die Befragung von LehrerInnen und SchülerInnen der Unterstufe hatte, neben der Eruiierung von Ressourcen für die Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen im Deutschunterricht, auch das Ziel, möglichst viele Eindrücke zur derzeitigen Situation der KMS an der AHS Theodor-Kramer-Straße zu sammeln und so der Frage nachzugehen, ob sich die erwarteten Vorzüge des Schulversuchs auch mit der erlebten Praxis der Betroffenen decken.

Grundsätzlich sollen in der nächsten Zeit die Ergebnisse dieses IMST-Projekts im Rahmen der Schulentwicklung einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt und dort auch besprochen werden; z. B. bei einer pädagogischen Konferenz, als Beitrag für die Schulhomepage bzw. im Zuge der Planungsphase einer neuen Oberstufe, an der ich auch mitarbeite.

In einem nächsten Schritt könnten die Fragestellungen überarbeitet bzw. spezifiziert werden. Angedacht wird auch, die Ergebnisse der Befragung gezielt zu verknüpfen (z. B.: Wie wurden Fragen in den verschiedenen Zweigen beantwortet?), was den Rahmen dieses Projektes jedoch gesprengt hätte.

Anhand der beiden Befragungen lässt sich grundsätzlich erkennen, dass von Seiten der SchülerInnen die in der Praxis deutlich sichtbaren und gut verankerten Merkmale der KMS (Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung, Vorteile von Teamteaching, Projektphasen etc.) durchwegs positiv bewertet werden.⁸ Oft decken sich die gängigsten Antworten mit den erwünschten Zielen. Allerdings werden auch als Schwachstellen empfundene Aspekte (z. B. mehr „Kontrolle“ durch LehrerInnen) klar angesprochen.⁹

Die Fragebögen der LehrerInnen bieten – obwohl verhältnismäßig wenige abgegeben worden sind – weit deutlichere Veränderungsvorschläge für die Zukunft und sind grundsätzlich vielschichtiger als jene der SchülerInnen. An Kritik – positiver wie negativer – wurde nicht gespart. Bei einigen Antworten merkt man, dass sich das Idealbild der KMS bei der Umsetzung des Schulversuchs an der Schule – in die eine oder andere Richtung – verändert hat.¹⁰

Auf der Grundlage all jener Ergebnisse wurde als nächster Projektschritt die konkrete Rechtschreibförderung der LegasthenerInnen in der Projektklasse ins Auge gefasst.

⁸ Vgl. Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung im Anhang.

⁹ Vgl. ebenda.

¹⁰ Vgl. Ergebnisse der LehrerInnen-Befragung im Anhang.

3 RECHTSCHREIBFÖRDERUNG LEGASTHENER SCHÜLER/INNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

3.1 Legasthenie als Lernstörung

Laut Betz/Breuninger¹¹ handelt es sich bei Legasthenie um eine Lernstörung, deren auffälligstes Symptom im Lesen und (Recht-)Schreiben liege.¹² Der Bereich der Störung ist dabei nicht auf Lesen und Schreiben beschränkt, und Wirkungen sind nicht lokalisiert.

Wenn LegasthenikerInnen behandelt werden, müssten daher Fern- und Wechselwirkungen einkalkuliert bzw. umgangen werden:

„Besondere Verursachungsformen sind allgegenwärtig: fortgesetztes Entstehen der „Wirkung“ auch nach Entfernen der „Ursache“ und lawinenförmiges Anwachsen von Variablen ohne sichtbare Einwirkung sind charakteristisch.“¹³

Vor allem Variablen wie Lernunlust, Vorwegnehmen von Misserfolg, Misstrauen oder Angst liegen in Extremwerten und sind in weiterer Folge nur schwer veränderbar. Dadurch wird einer Therapie vonseiten der Störung erheblicher Widerstand entgegengesetzt.

Die negative Lernstruktur einer Legasthenie kommt dabei in der Praxis auf zwei Arten zustande:¹⁴

Von vornherein als strukturelle Lernstörung aufgrund ungeeigneter Lehrmethoden, Überforderung, falscher Decodierungsstrategien beim Kind etc.

Als defizitäre Lernstörung (Entwicklungsrückstände, motorische Schwierigkeiten etc.)

Bei den Defiziten muss zwischen temporären und permanenten unterschieden werden:¹⁵

Temporäre Defizite können oft mit weniger Aufwand behoben werden, wenn sofort gehandelt wird.

„Wird der Eingriff versäumt, so führt das leicht zu einer vorübergehenden defizitären und von da aus zu einer strukturellen Lernstörung.“¹⁶

Die Heil- und Sonderpädagogik beschäftigt sich mit permanenten Defiziten. Dabei kann so weit kompensiert werden, dass die Entwicklung der drohenden strukturellen Störung vermieden wird – wobei hierzu natürlich auch die Beeinflussung der sozialen Umwelt beiträgt.

Die besprochene Unterscheidung ist vor allem für die Anlage der Betreuung wichtig, wobei der Hauptteil der Störungen strukturell ist.

¹¹ Vgl. BETZ, D. u. H. BREUNINGER (1998). Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 7 ff.

¹² Zu den verschiedenen Sichtweisen des „Legastheniebegriffs“ vgl. u. a. MANN, C. u. a. (2001). LRS. Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz

¹³ Vgl. BETZ, D. u. H. BREUNINGER (1998). Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 7 f.

¹⁴ Vgl. ebenda, S. 7

¹⁵ Vgl. ebenda, S. 7 f.

¹⁶ Ebenda, S. 7

Aufmerksamkeit

Die Frage, wie aufmerksam das Kind ist, wenn es schreibt, liest oder rechnet, bildet einen Kernpunkt in der Legasthenieproblematik, denn vor allem aus der Unachtsamkeit des Kindes bei den Tätigkeiten des Schreibens, Lesens und/oder Rechnens entstehen Fehler. So wird beim „AFS-Computertest“ (vgl. Anm. 23) die Aufmerksamkeit des Kindes, welche es beim Schreiben, Lesen oder Rechnen aufbringt, überprüft.

Im zweiten Teil dieses Computertests – im Funktionstest – werden die Sinneswahrnehmungen überprüft (altergemäße funktionelle Leistungen oder „Teilleistungen“; vgl. dazu auch B. Sindelars „Modell der Teilleistungsschwächen“ unter <http://www.sindelar.at/tls/tls0.php3>).

Teilleistungen

Sie werden im Allgemeinen als die Voraussetzung für alle Lernvorgänge angesehen. Sindelar definiert sie als „grundlegende Fähigkeiten, die notwendig sind, um höhere psychische Funktionen, wie z. B. Sprache und Denken aufzubauen und auszudifferenzieren.“ Sie bilden daher auch die Grundlagen, die das Erlernen von Lesen und Schreiben ermöglichen.

Sind diese Fähigkeiten nicht entsprechend vorhanden oder entwickelt, so spricht man von „Teilleistungsstörungen oder Funktionsschwächen“, welche die Lernfähigkeit hemmen. Die einzelnen Funktionsschwächen könnten sowohl in Kombinationen wirksam werden und sich gegenseitig verstärken als auch isoliert in Erscheinung treten.

Die Frage, wie diese Teilleistungsschwächen entstehen und ob sie als solche lebenslang, mehr oder weniger ausgeprägt, manifest bleiben oder ob es sich dabei lediglich um eine verzögerte Entwicklung der einzelnen Teilleistungsbereiche handelt, konnte bis heute nicht wissenschaftlich eindeutig geklärt werden. In jedem Fall aber ist das „Modell der Teilleistungsschwächen“ hilfreich bei der Diagnostik und bei der Therapie von Legasthenie.

Folgende Sinnesleistungen, die man beim Schreiben, Lesen und Rechnen braucht, werden überprüft:

Optische Differenzierung, die Leistung, Gleiches und Ungleiches zu erkennen und auseinander zu halten.

Optisches Gedächtnis, die Leistung, Gesehenes zu behalten, abzuspeichern und bei Bedarf wiederzugeben.

Optische Serialität, die Leistung, optische Eindrücke der Reihe nach ordnen zu können.

Akustische Differenzierung, die Leistung, aus dem Gehörten bestimmte Wörter herauszuhören oder ähnlich klingende Wörter zu unterscheiden.

Akustisches Gedächtnis, die Leistung, Gehörtes zu behalten, abzuspeichern und bei Bedarf wiederzugeben.

Akustische Serialität, die Leistung, in einem Satz zu hören, welches Wort zuerst gesprochen wurde.

Raumorientierung, die Leistung, das Raum- und Zeitgefüge sowie Größen und Einheiten einzuschätzen.

Körperschema, die Leistung, den eigenen Körper (Rechts-Links-Unterscheidung) einzuschätzen.

3.2 Beobachtung, Dokumentation, Reflexion

Anhand von Schriftproben und Leseübungen, die das Kind über mehrere Monate geleistet hat, wird eine genaue Fehleranalyse durchgeführt. Durch genaue Beobachtung und Dokumentation kann diese Fehleranalyse wertvolle Aufschlüsse über die individuellen Problematiken des legasthenen Kindes geben.

Zwischen zwei Fehlerkategorien, den Wahrnehmungs- und den Rechtschreibfehlern, wird unterschieden, da das legasthene Kind sonst immer falsch eingeschätzt wird. Legasthene Kinder machen zumeist Wahrnehmungsfehler. Ein besonderes Merkmal ist die Regelmäßigkeit und Häufigkeit, mit der sie auftreten. Meist sind so genannte „leichte Wörter“ betroffen, die auch mit viel Übung nicht in das Langzeitgedächtnis befördert werden können, um sie beim nächsten Gebrauch automatisch verfügbar machen zu können.

Auch sind unterschiedliche Schreibweisen eines Wortes innerhalb eines Textes häufig anzutreffen. Die differenzierte Aufmerksamkeit, man könnte es auch Unaufmerksamkeit nennen, spielt bei legasthenen Kindern eine wesentliche Rolle, sie führt dazu, dass sie im Symbolbereich nicht das leisten können, was von ihnen erwartet wird.

Viele Fehler passieren, weil die Gedanken und das Handeln beim legasthenen Menschen chronologisch nicht miteinander im Einklang stehen. Das heißt, dass die Tätigkeit, die ein legasthener Mensch im Symbolbereich vollführt, nicht mit seinen momentanen Gedanken koordiniert ist. Dadurch entstehen so genannte Wahrnehmungsfehler.

In anderen Bereichen als der Rechtschreibung findet bei diesen Kindern dieser Vorgang nicht statt. Deshalb ist es auch falsch, diese Kinder als „unkonzentriert“ zu bezeichnen, denn sie können sich z.B. oft stundenlang einer Sache widmen, die ihnen Spaß macht.

Das Zusammenführen der Gedanken mit dem Handeln – nicht von den Gedanken beherrscht zu werden – ist nun das oberste Ziel bei LegasthenikerInnen. Ist dies nicht so, wird jedes Legasthenietraining scheitern. Der erste Schritt ist, dass dies dem Betroffenen/der Betroffenen, z. B. in einem Gespräch, bewusst gemacht wird, damit er/sie an diesem Problem bewusst arbeiten kann.

3.3 Aufmerksamkeitstraining

Natürlich ist es möglich, das Aufmerksamkeitstraining durch verschiedene Übungen positiv zu unterstützen. Hier ist es wichtig, die Bedürfnisse des betroffenen Kindes genau herauszufinden. Was für manche Kinder sehr unterstützend wirkt, wird von anderen völlig abgelehnt. Sämtliche Übungen – z. B. aus den Bereichen autogenes Training, Phantasiereisen, Geschicklichkeitsübungen, Techniken des NLP (= Neuro-linguistisches Programmieren – vgl. dazu Literaturverzeichnis am Ende des Berichtes) etc. – helfen dem legasthenen Kind, sich besser und aufmerksamer den Tätigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens und dem Lernen insgesamt zu widmen. Wichtig ist nur, dass sie vom jeweiligen Kind angenommen werden.

LehrerInnen sollten öfter während des Unterrichts, Eltern während der Aufgabenbetreuung, legasthene Kinder daran erinnern, dass sie mit ihren Gedanken unmittelbar bei dem sein sollten, was sie gerade jetzt tun und alle anderen Gedanken verbannen. Es könnte auch ein Zeichen verwendet werden, welches man dem Kind gibt, wenn man merkt, dass es schon wieder meilenweit weg ist mit seinen Gedanken – oder Gegenstände, die dem Kind signalisieren, dass es wieder bei der Sache sein muss: zum Beispiel ein kleiner Aufkleber, ein Bällchen – Gegenstände, die das Kind auch in der Schule ständig vor Augen hat. Auch ein bestimmtes Schreibgerät kann dem Kind helfen, sich zu erinnern, aufmerksam zu sein. Wichtig ist, dass diese Technik lange und ausdauernd geübt bzw. trainiert wird, nur dann wird sie den gewünschten Erfolg bringen. Kinder, die nicht aufgeben zu probieren, ihre Gedanken zu lenken, werden früher oder später erste Erfolgserlebnisse haben. Ab diesem Zeitpunkt ist es dann nur noch eine Frage der Zeit, bis bestimmte Abläufe automatisiert werden.

Die Sinneswahrnehmungen sind bei legasthenen Kindern anders als bei nicht-legasthenen. Es ist abzulehnen, von Störungen, Schwächen oder Krankheitsbildern zu sprechen. Legasthene Menschen haben einfach eine andere Wahrnehmung, sehr schnelle Gedankengänge, die sie in bedingter Weise am richtigen Schreiben, Lesen oder Rechnen hindern. Sie erlernen die Kulturtechniken zwar auch, aber in einer anderen Art, als es ihnen oft in unserem Schulsystem angeboten wird.

Dabei sind zwei Dinge besonders zu beachten: Das legasthene Kind braucht eine längere Zeitspanne, um sich mit Symbolen problemlos auseinandersetzen zu können, und es muss wesentlich vertiefender Wortbilder oder Rechenprozesse erlernen. Ich habe daher auch bei der Rechtschreibförderung besonders darauf geachtet, dass das Training, das Erlernen und Vertiefen, auf langsame und stetige Art, Schritt für Schritt, vor sich geht. Zu viel Information im Symbolbereich auf einmal ist für das legasthene Kind nicht zuträglich.

Entscheidend für den Erfolg von Fördermaßnahmen ist, zu wissen, welche Sinneswahrnehmungen differenziert sind, denn es ist in keiner Weise so, dass alle Teilbereiche der Sinneswahrnehmungen gleichermaßen differenziert sein müssen. Ein einfacher Test zeigt, welche Teilleistungen betroffen sind bzw. wo das Kind Schwierigkeiten hat. Diese Bereiche sollten dann individuell abgestimmt und regelmäßig mit dem Kind trainiert werden.

Wichtig dabei ist, dass nicht alle Sinneswahrnehmungen gleichzeitig trainiert werden, sondern ein Teilbereich nach dem anderen abgearbeitet und somit verbessert wird. In diesem Zusammenhang sind Erfolgserlebnisse von großer Bedeutung, damit das Kind nicht die Freude am Training verliert (vgl. Ressourcen/Vorzüge der KMS).

Wichtig ist auch, dass ein Erlernen mit allen Sinnen erfolgt. Das legasthene Kind lernt durch Angreifen am besten. Man könnte daher dem Kind beispielsweise ermöglichen, sich Buchstaben und Wortbilder dreidimensional zu merken (vgl. „offene“ Lernphasen, Freiarbeit). Viele Wörter werden vom legasthenen Kind aber auch auf herkömmliche Art und Weise gespeichert, indem es in der Schule beispielsweise von der Tafel in das Heft schreibt und zur Hausübung nochmals vom Schulübungsheft in das Hausübungsheft schreibt.

Doch gibt es auch viele, oft sehr einfache, häufige Wörter, die absolut nicht behalten werden können. Hier kann eine dauerhafte Abspeicherung nur durch genaue Wort-erarbeitung gewährleistet werden (vgl. Vorzüge der Einzelförderung bzw. des Trainings in Kleingruppen; Einsatz von TeamlehrerInnen):

Dem legasthenen Kind wird zuerst das Wortbild des zu bearbeitenden Wortes gezeigt wird, damit es damit hantieren kann. Das Wort ist mehrmals aufzubauen, wieder zu zerlegen und wieder aufzubauen. Dann wird der Wortklang erarbeitet. Mehrmals ist der Klang des Wortes zu wiederholen, das Kind soll den Wortklang von einer anderen Stimme hören und von der eigenen. Man kann das Wort buchstabieren oder lautieren. Es ist dem Kind bewusst zu machen, dass jedes Wort nur aus wenigen Buchstaben besteht. Der innerlichen Angst des legasthenen Kindes vor einer Flut von Buchstaben kann man so erfolgreich entgegenwirken. (Nicht nur 26 Buchstaben sind vom legasthenen Kind zu erlernen, sondern 105. Die Buchstaben der Blockschrift und der Schreibschrift, auch die Groß- und Kleinbuchstaben, stellen jeweils ein eigenständiges Zeichen dar, dazu kommt noch das „ß“.)

Eine „persönliche Wörterliste“ des Kindes zu erstellen, hat sich in der KMS als hilfreich erwiesen; diese war kontinuierlich abzuarbeiten, was bei den SchülerInnen der Projektklasse bald erste Erfolge sichtbar machte.

Wichtig ist ferner, dass zu einem Wort ein Bild gefunden werden kann, um die Abspeicherung nicht zu behindern. Es ist daher dafür zu sorgen, dass das Kind sich eine eindeutige Vorstellung von der Bedeutung des Wortes machen kann, dabei kann auch ein sogenanntes Bedeutungswörterbuch benützt werden. Der Computereinsatz begünstigt bei LegasthenikerInnen den Fortschritt (vgl. Literaturhinweise am Ende des Projektberichtes).

3.4 Arbeit am Symptom: Rechtschreibtraining

Wenn an die Betreuung legasthener SchülerInnen gedacht wird, schwebt vielen vor allem jener Teil vor, der als „Symptomarbeit“ bezeichnet werden kann: das „Rechtschreibtraining“. Die Behandlung/Betreuung ist erst dann zu Ende, wenn auch die Symptomarbeit erfolgreich abgeschlossen oder aus diversen Gründen (z. B. oft aufgrund der Überzeugung, dass Rechtschreibung – nach langer, erfolgloser Zusammenarbeit – ab einem gewissen Zeitpunkt als vernachlässigbar betrachtet wird und andere Lebensbereiche als wichtiger angesehen werden) darauf verzichtet wird.

Da Probleme, die sich über Jahre hinweg angesammelt haben, nur mittels langwieriger Lern- und Übungsphasen behoben werden können, ist die zusätzliche Motivation der SchülerInnen – die möglicherweise bereits verschiedenste Trainingsprogramme durchlaufen haben und wenig Erfolg hatten – von größter Bedeutung: *„Erfolgreiche Symptomarbeit muss in beidem bestehen und kann nur gelingen, wenn die Motivation des betroffenen Schülers [bzw. der betroffenen Schülerin] dafür geweckt werden kann.“*¹⁷

Folgende Erkenntnisse und Strategien, die Betz/Breuninger formuliert und entwickelt haben, dienen als Grundlage für weitere Überlegungen zur Betreuung bzw. zum Rechtschreibtraining für die legasthenen SchülerInnen in der Projektklasse:¹⁸

¹⁷ Ebenda, S. 265

¹⁸ Vgl. ebenda, S. 266

- Selbstwertgefühl wird über Erfolg aufgebaut.
- Die SchülerInnen werden präzise und rückhaltlos über die zu erwartenden Belastungen aufgeklärt, wodurch realistische Erwartungen geschaffen werden sollen und Enttäuschungen vorgebeugt wird, die sich in der Regel auch oft an der Person des Betreuers/der Betreuerin festmachen. – Trotz dieser ehrlichen Aufklärung soll aber motiviert werden!
- Die Beziehung zwischen Schüler/in und Betreuer/in wird unter allen Umständen geschützt, was so etwas „wie „augenzwinkernde“ Schinderei“¹⁹ möglich machen kann.
- Weiters werden zusätzliche Motivationshilfen offen besprochen – wie z. B. Belohnungen und Selbstinstruktionen – die den SchülerInnen auch in „Tiefs“ weiterhelfen.
- Beim Training ist der Einsatz angstabbauender Techniken besonders wichtig.
- Die exakte, genau kontrollierte Artikulation ist von großer Bedeutung für den Aufbau der phonologischen Bewusstheit. Wörter werden in einer Art Pilotsprache vorgesprochen und in einer extra erlernten Eins-zu-eins-Zuordnung von Artikulationseinheit und Buchstaben niedergeschrieben.
- Schließlich werden Lesestrategien vermittelt, und die Verwendung von Hilfsmitteln, wie z. B. der Lernkartei, die die SchülerInnen auch in anderen Bereichen nutzen können, wird angeregt.

3.5 Die Rolle des Deutschunterrichts in der KMS bei der Rechtschreibförderung der legasthenen SchülerInnen

Laut Modellbeschreibung des Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“, der an der AHS Theodor-Kramer-Straße läuft, sollen bestimmte (unter 2.1.2 bereits erwähnte) Charakteristika die Qualität des Unterrichts in allen Fächern (somit auch Deutsch) steigern. Tatsächlich konnten – unter Einbeziehung der Befragungsergebnisse zu den Ressourcen der KMS – folgende Möglichkeiten der optimierten Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen im Deutschunterricht der KMS definiert und auch in der Praxis umgesetzt werden:

Teamteaching:

Auch im Deutschunterricht der begleiteten Klasse gab es die Unterstützung durch eine zweite Kollegin, wodurch vor allem lernschwache, besonders leistungsfähige und die konkret zu fördernden legasthenen SchülerInnen individuell betreut werden konnten.

Bei Gruppenarbeiten, bei der Arbeit in kleineren Gruppen und in Situationen, wo der Unterricht teilweise aufgelöst wurde (z. B. offenes Lernen; wird in den Freiarbeitsklassen ausgeweitet), wurde speziell unterstützt bzw. häufiger als üblich kontrolliert. – Die bilingualen Klassen mit ihren Teilungen in Deutsch und Englisch und den so gewonnenen Gruppengrößen von ca. 12 SchülerInnen würden sich besonders für eine derartige Fördersituation eignen.

Fallweise konnten einzelne SchülerInnen aus dem Klassenverband herausgelöst und gesondert betreut werden.

¹⁹ Ebenda, S. 266

Ferner ermöglichte es meine Teamlehrerin als nicht Deutsch-Lehrerin, die Fachgrenzen bei Übungen teilweise aufzuheben, was oft andere Zugänge ermöglichte. Sollte eine Deutsch-Kollegin/ein Deutsch-Kollege bzw. eine Kollegin/ein Kollege mit der Ausbildung zum/zur Legastheniebetreuer/in im Team kooperieren, würden sich weitere gezielte Trainingsansätze ergeben.

Teamstunden, die als spezielle Deutsch-Förderstunden genutzt wurden, spielten vor allem für die Einzelförderung der begleiteten legasthenen SchülerInnen eine wesentliche Rolle.

Teamarbeit:

In den regelmäßigen Teamsitzungen des Klassenteams tauschten wir unsere Erfahrungen aus, planten z. B. die Kooperation des Faches Deutsch mit anderen Gegenständen – zum Beispiel im Rahmen der vorgesehenen Projektphasen in jedem Semester –, bzw. versuchten mögliche Probleme bereits im Vorfeld abzufangen, vor allem als es um die Organisation der Einzelförderung der betreuten SchülerInnen ging.

Auch wurden in diesem Rahmen Informationen der Eltern oder der außerschulischen Legastheniebetreuung behandelt.

Projekte:

Bereits vor dem Beobachtungszeitraum waren die betreute Deutschklasse und daher auch die als legasthen erkannten SchülerInnen in Projekte involviert. Die Erarbeitung und Vermittlung von Lernstrategien und Motivationstechniken bieten sich im Projektzusammenhang besonders an und können entscheidend dazu beitragen, dass Förderung angenommen wird. – In diesem Zusammenhang muss die grundsätzliche Bereitschaft der legasthenen SchülerInnen, gefördert werden zu wollen, positiv hervorgehoben werden.

Leistungsbeurteilung:²⁰

Im Schulversuch der KMS gibt es – wie bereits erwähnt – „Lernzielkontrollen“ (LZK), welche die Möglichkeit der lernzielorientierten Überprüfung von – vor allem für LegasthenerInnen – überschaubaren Themengebieten eröffnen.

Zusätzlich zur Schulnachricht/zum Zeugnis erhalten die SchülerInnen eine alternative Leistungsbeurteilung (z. B. verbale Beschreibung), die sich auch auf ihre Arbeitshaltung und auf ihre individuellen sozialen Kompetenzen bezieht. Von diesen Möglichkeiten wurde auch im Laufe des Betreuungs- und Beobachtungsprozesses der konkreten Klasse Gebrauch gemacht, erstreckte sich doch der Zeitraum des IMST-Projektes über ein Schuljahr.

KlassenbetreuerInnenstunden (= KB-Stunden):

Klassenvorstände heißen im Schulversuch KMS „KlassenbetreuerInnen“ (= KB). Von der 1. bis zur 4. Klasse ist – wie bereits erwähnt – wöchentlich eine KB-Stunde fix im Stundenplan vorgesehen. Die Tatsache, dass ich auch Klassenbetreuer der Projektklasse war, intensivierte den Kontakt zu den zu betreuenden SchülerInnen, ihren Eltern und zu meinen KollegInnen.

²⁰ Vgl. Grundlagen der schulischen Behandlung der Lese-Rechtschreib- (Rechen-) Schwäche. Eine Handreichung. (2001). Wien: BMBWK sowie Rundschreiben über die Leistungsbeurteilung bei Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie vom Zukunftsministerium an alle Landesschulräte und Pädagogische Akademien (32/2001).

Zusammenarbeit mit den Eltern:

Weitere Merkmale der KMS, wie z. B. die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern, spielten auch im konkreten Betreuungsprozess eine wichtige Rolle, vor allem dann, als es darum ging, „maßgeschneiderte“ Rechtschreib-Förderkonzepte auf der Grundlage der psychologischen Gutachten/Austestungen zu entwickeln.

3.6 Das Rechtschreibtraining

Für die gezielte Rechtschreibförderung²¹ der legasthenen SchülerInnen in der Projektklasse wurden individuelle „Lern- bzw. Lernfortschrittsbiografien“ erstellt, die folgende Informationen zu jeder Schülerin/jedem Schüler enthielten:

- Anamnese: Informationen zum familiären Umfeld, zur bisherigen geistigen, sozialen und schulischen Entwicklung, Informationen zur häuslichen Lernumgebung, zur Motivation und zum Leistungsverhalten.
- Grundlagen für das Betreuungskonzept: Weitere Entwicklung, Diagnose, psychologische Befunde/Austestungen²² (z. B. AFS-Computertest)²³ und bisherige Fördermaßnahmen, eigene Beobachtungen vor und während der Betreuung.

²¹ Vgl. Beispiele der konkreten Umsetzung im Anhang des Projektberichtes.

²² Verschiedene typische Testverfahren wurden angewendet, auf deren Grundlage eine Diagnose formuliert worden war: Nähere Informationen zu „HAWIK-III“ finden sich u. a. unter folgender Internetadresse: <http://www.sfz-e.de/tz2/seiten/download/hawik3.pdf>.

HAWIK III wird bei allen Fragen im Zusammenhang mit der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs eingesetzt. – Weiters wenn Auseinandersetzungen mit den Eltern zu erwarten sind (was bei den legasthenen SchülerInnen der Projektklasse nicht zutrifft), eventuell sogar dem Verwaltungsgericht; bei allen Formen von Schulversagen; beim Einsatz beim Mobilen Sonderpädagogischen Dienst; bei der Feststellung des allgemeinen Leistungsniveaus; bei Sonderfällen wie LRS (= Lese-Rechtschreib-Schwäche) oder Rechenschwäche; bei allen Formen von Teilleistungsschwächen. Auch bei Verhaltensproblemen lohnt die Feststellung des allgemeinen kognitiven Niveaus sowie bei Über- und/oder Unterforderung.

„DYSIPS“ ist das „Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter“ und dient – vereinfacht gesagt – der Erfassung psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Nähere Informationen dazu finden sich z. B. auf der Internetseite <http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/de/4dej01/fb0727026fef4d20a8db3acf4d77da65/hb.htm>.

„DIK-J“ – das „Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche“ ist ein Selbsteinschätzungsfragebogen zur Erfassung der Schwere einer möglichen depressiven Störung bei Kindern und Jugendlichen ab der zweiten Grundschulklasse. Vgl. dazu u. a. folgende Internetseite: <http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/de/4dej01/5b77cac3720411d4af890000e87f89ec/hb.htm>

Weitere Tests bezüglich des motorischen Entwicklungsstands sind „LOS-18-KF“; „FEW“ zur Entwicklung der Wahrnehmungsfunktion und „FBT“ zur Persönlichkeitsentwicklung.

²³ Das pädagogische Verfahren des AFS-Computertests (A steht für attention – Aufmerksamkeit, F steht für function – Funktion, S. steht für symptom – Symptom) wurde speziell dafür entwickelt, die individuelle Legasthenie eines Kindes auf eine rasche und effiziente Weise, in der Schule oder außerschulisch, in der Praxis eines diplomierten Legasthietrainers/einer Legasthietrainerin, festzustellen und zu kategorisieren. – Weiters, um Personen, die sich mit dem Kind beschäftigen, wie dem Trainer/der Trainerin selbst, zu ermöglichen, speziell individuelle, auf das Kind abgestimmte und seinen Bedürfnissen entsprechende Förderung bzw. Trainingsprogramme, durchzuführen. Unter der Anleitung des ausgebildeten Trainers/der Trainerin sollen in die Förderung auch die Lehrer/innen und Eltern des Kindes einbezogen werden.

3.7 Evaluation und Modifizierungen/Optimierungen

Der Rechtschreib-Förderprozess wurde von mir – unter Mithilfe von Studierenden der Studienrichtung Germanistik (Universität Wien) – evaluiert.

Dabei kamen nach größeren Trainingseinheiten Stundenprotokolle bzw. Feedback-Bögen²⁴ zum Einsatz, die an die SchülerInnen ausgeteilt und von diesen ausgefüllt wurden. Zusätzlich wurde bei Bedarf mündlich nachgefragt.

Gewonnene Informationen flossen mehrmals im Schuljahr in die Planung mit ein, worauf einzelne Elemente des Rechtschreibtraining modifiziert und optimiert wurden.

3.8 Veröffentlichung der Ergebnisse; Ausblick

Neben dem regelmäßigen Kontakt mit Eltern, Direktion/Administration, LehrerInnen und SchülerInnen während des Projektjahres ist – wie bereits erwähnt – die Öffentlichmachung der Projektergebnisse angedacht (z. B. im Rahmen einer pädagogischen Konferenz, auf der Schulhomepage etc.).

Auch können die Erkenntnisse in die Adaptierung des neuen Modells der „Wiener Mittelschule“ bzw. in die weitere Schulentwicklung einfließen.

²⁴ Vgl. Beispiele im Anhang des Projektberichtes; die SchülerInnen wurden zuvor entsprechend eingeschult.

4 LITERATUR

- ALTENBURG, E. (2007). Wege zum selbständigen Lesen. 10 Methoden der texterschließung. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG
- BETZ, D. u. H. BREUNINGER (1998). Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 5. Aufl. Weinheim: Beltz
- BIRKER, G. u. K. (2007). Was ist NLP? Grundlagen und Begriffe des Neuro-Linguistischen Programmierens. 6. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- DAVIS, R. D. (2000). Legasthenie als Talentsignal. Lernchance durch kreatives Lesen. 14. Aufl. München: Hugendubel.
- DÜRRE, R. (2000). Legasthenie - das Trainingsprogramm für Ihr Kind. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- FITZNER T. u. W. STARK (2000). ADS: verstehen – akzeptieren – helfen. Das Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit Hyperaktivität und ohne Hyperaktivität. Weinheim u. Basel: Beltz
- GRINDER, M. (2007). NLP für Lehrer. Ein praxisorientiertes Arbeitsbuch. 7. Aufl. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH
- GÜNTHER, H. (2007). Schriftspracherwerb und LRS, Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen. Weinheim und Basel: Beltz.
- HAIDER, G. & SCHREINER, C. (2006). Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im Internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- KLASEN, E. (1999). Legasthenie - umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung, Informationen und Ratschläge. 3. Aufl. Klagenfurt: KLL-Verlag.
- KLICPERA, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.
- KOPP-DULLER, A. (1998). Der legasthene Mensch. 2. Aufl. Klagenfurt: KLL-Verlag.
- KOPP-DULLER, A. (2000). Legasthenie-Training nach der AFS-Methode. Klagenfurt: KLL-Verlag.
- LIGGES, C. (2007). Die Bedeutung der Phonologie für die Lese- und Rechtschreibstörung. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). Legasthenie und Dyskalkulie: Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum: Dr. Dieter Winkler, S. 237-245
- MANN, C. u. a. (2001). LRS. Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz
- MANNHAUPT, G. (2006). Ergebnisse von Therapiestudien. In: von Suchodoletz, W. (Hrsg.). Therapie der Lese- und Rechtschreibstörung: Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick (LRS). 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 93-110
- NAEGELE, I. (2001). Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Vorbeugen, verstehen, helfen. Ein Elternhandbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- PREGL, H. (2000). Legasthenie 2000. Klagenfurt: KLL-Verlag.

SCHICK, K. H. (Hrsg.) (2004). NLP & Rechtschreibtherapie. Praxishilfen für Unterricht und Therapie. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann.

SCHULTE-KÖRNE, G. (2001). Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie 1999. Bochum.

SCHULTE-KÖRNE, G. (2004) Elternratgeber Legasthenie. München: Knaur.

VUCSINA, S. u. W. PRAMPER (2006). Aktiv lernen. Bunte Schreibwerkstätte. Kreativ schreiben für 9- bis 13-Jährige. 4. Aufl. Linz: Veritas

Sonstige Quellen:

Grundlagen der schulischen Behandlung der Lese-Rechtschreib- (Rechen-) Schwäche. Eine Handreichung. (2001). Wien: BMBWK.

Rundschreiben über die Leistungsbeurteilung bei Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie vom Zukunftsministerium an alle Landessschulräte und Pädagogische Akademien (32/2001).

Internetadressen:

www.arbeitsblaetter.org (5.5.2009).

<http://www.dr-gumpert.de/html/legasthenie.html> (20.4.2009).

<http://www.bvl-legasthenie.de/> (15.5.2009)

<http://www.training-legasthenie.de/afs.html> (14.3.2009).

<http://www.sindelar.at/tls/tls0.php3> (14.3.2009).

http://webs.schule.at/ejaksch/Deutsch/Deutsch_ubungen_gross_klein/index.htm (28.3.2009).

<http://www.bglerch.asn-ktn.ac.at/deutsch/sschreibung.html> (11.3.2009).

<http://www.schulpsychologie.at/?id=33> (2.4.2009).

<http://www.legasthenie.org/> (10.5.2009)

<http://www.tibs.at/l/kgastl/uv/07/0701/buchstabensalat/index.htm> (28.4.2009).

<http://www.theodor-kramer.at/> (11.3.2009).

<http://www.stadtschulrat.at/Mittelschule/> (4.3.2009).

<http://www.sfz-e.de/tz2/seiten/download/hawik3.pdf> (11.2.2009)

<http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/infetest/WEB-Informationssystem/de/4dej01/fb0727026fef4d20a8db3acf4d77da65/hb.htm> (11.2.2009)

<http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/de/4dej01/5b77cac3720411d4af890000e87f89ec/hb.htm>
(11.2.2009)

Im Betreuungsprozess verwendete Materialien:

8er-Schlinge aus Holz

Differix - Ravensburger

Fehler-Suchspiele (diverse Quellen)

LÜK-Kasten (groß) mit Materialien (Selbstkontrolle) zur Rechtschreibung, zum Lesen, zur Grammatik, zum Wortschatz- und Grammatiktraining. Braunschweig: Heinz Vogel

Mikado

Original Rummikub - Jumbo

SET! – Die ultimative Herausforderung. (2005) Ravensburg: Ravensburger Spielverlag

Scrabble – Mattel

Sudoku (einfach)