



8011 Graz
Körblergasse 23, Postfach 663
www.lsr-stmk.gv.at
DVR: 0064360

An die
Direktionen der AHS, BMHS und Berufsschulen
sowie an alle Bezirksschulräte
zur Weiterleitung an die unterstehenden Schulen
in der Steiermark

Parteienverkehr:
Montag-Freitag: 8.30 – 12.00 Uhr

Sachbearbeiterin: Alexandra Ettinger
Tel.: (0316) 345 / 450 od. 192
Fax: (0316) 345 / 455 od. 477
E-Mail: alexandra.ettinger@lsr-stmk.gv.at



GZ.: IVBi1/8-2012

Graz, am 16.03.2012

**Wiederverlautbarung des Erlasses
Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)**

Sehr geehrte Damen!

Sehr geehrte Herren!

Der wiederverlautbarte Erlass enthält Hinweise für den Umgang mit Schülern, die von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten betroffen sind sowie Richtlinien für die Berücksichtigung daraus resultierender Fehler in Deutsch und Fremdsprachen, für die Diagnose und die Förderung im Bereich Schule. Besonders hingewiesen wird auf die durch Fettdruck hervorgehobenen, rechtlichen Ergänzungen von HR Mag. Engelbert Wippel.

Der Erlass wurde im Einvernehmen mit den Leitern der zuständigen pädagogischen Abteilungen erstellt und tritt an Stelle des Erlasses GZ.: IVBi1/28-2011.

Wegen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine gendergerechte Formulierung verzichtet. Bei allen personenbezogenen Bezeichnungen gilt die gewählte Form für beide Geschlechter.

Mit freundlichen Grüßen

Für den Amtsführenden Präsidenten:

HR Dr. Zollneritsch

Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)

Neufassung des Erlasses

Der so genannte „Legasthenieerlass“ (GZ IV Bi 1/18-2000) hatte neben einer Sensibilisierung für das Thema Lese-/Rechtschreibschwäche immer wieder auch zu Missverständnissen geführt. Insbesondere wurden die Richtlinien zum Umgang mit Rechtschreibfehlern in der Leistungsbeurteilung nicht als allgemeine, förderpädagogische Empfehlung gesehen. Das Vorliegen einer entsprechenden psychologischen Diagnose wurde als unabdingbare Voraussetzung für eine differenzierte Bewertung von Rechtschreibfehlern, die nur für „echte Legastheniker“ gelten soll, gefordert.

Besonders in den letzten Jahren hat sich in der pädagogischen Diskussion nach verschiedenen medizinlastigen Modellen ein Erklärungsansatz, nämlich das Schriftspracherwerbsmodell, durchgesetzt. Es bietet neben dem Vorteil einer schlüssigen Beschreibung, wie Kinder die Verschriftung von Sprache erlernen, viele Anregungen zur Entwicklung methodisch-didaktischer Konsequenzen im Unterricht. Somit kann man ohne Übertreibung von einem „Paradigmenwechsel“ im Verständnis und in der Förderung von Kindern mit Schreibschwierigkeiten sprechen. Nicht die Zuordnung zu einer psychologischen oder psychiatrischen Auffälligkeit (Etikettierung) steht im Vordergrund, sondern die mit der Feststellung von Schwierigkeiten verbundene differenzierte Förderplanung. Somit wird der Erwerb der Kulturtechniken wieder verstärkt als Angelegenheit des Unterrichtes gesehen und nicht als Handwerk, das nur einige wenige außerschulische Experten verstehen.

Die vorliegenden Richtlinien konzentrieren sich auf Rechtschreibschwierigkeiten; Leseschwierigkeiten sind nicht zwangsläufig mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb gleichzusetzen. Somit wird auch eine Vermischung unterschiedlicher Problemstellungen mit der damit verbundenen - aber fachlich unzulässigen - Verkürzung vermieden. In diesem Sinne hoffen wir, einen hilfreichen Beitrag zum Umgang mit Schreibschwierigkeiten zu leisten.

Ziel dieses Erlasses ist es außerdem, alle Möglichkeiten des Lehrplanes und der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) zur bestmöglichen Förderung der betroffenen Schüler/innen voll auszunützen. Sonderregelungen für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten sind bei Kenntnis und Ausschöpfung der gesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung nicht erforderlich. Im Mittelpunkt steht die frühzeitige Förderung der betroffenen Schüler/innen - vor allem auch im Unterricht. Jedweder Form der Etikettierung wird eine deutliche Absage erteilt. Eine adäquate Förderung von Kindern mit LRS ist nicht an eine spezielle Begutachtung gebunden. Die Feststellung einer LRS nach einschlägigen klinisch-psychologischen Diagnosesystemen begründet keine Ausnahmeregelung innerhalb der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung und ist keinesfalls im Zeugnis auszuweisen. Gutachten, die durch private Anbieter erstellt werden, ändern an dieser Grundaussage nichts und haben für die schulische Praxis keine Relevanz. Bei nachweislich vorliegenden und schwerwiegenden hirnrorganischen Störungen, die sich im Sinne einer Behinderung auswirken und das Erlernen und Anwenden der Rechtschreibung beeinträchtigen, kann § 18 Abs.6 des SCHUG angewendet werden - siehe dazu auch das Rundschreiben Nr. 32/2001 des BMUKK (GZ 36.200/38-SL V/2001).

Die Letztverantwortung für Feststellung und Förderung von LRS liegt an der Schule. Schulpsycholog/innen bieten gerne Beratung und vertiefte Diagnose an. Auf die LRS-Beratungslehrer/innen in den einzelnen Bezirken wird hingewiesen. Grundsätzlich sollte keine Schülerin/kein Schüler aufgrund einer vorliegenden LRS in ihrem/seinem schulischen Fortkommen gehindert werden.

Richtlinien bzw. weiterführende Hinweise

1. Erklärungsansatz – Das Schriftspracherwerbsmodell

Es gibt in der Wissenschaft bislang weder eine einheitliche Definition für Schwierigkeiten beim Lesen- und Rechtschreibenlernen noch eine zufriedenstellende Erklärung für deren Zustandekommen. Je nach wissenschaftlichem Standort und professionellem Interesse werden unterschiedliche Positionen vertreten: Wer sich in Bezug auf Symptome und Ursachenerklärung eher auf individuelle Defizite des Kindes bezieht, wählt Bezeichnungen wie "Lese-/Rechtschreibschwäche", "Lese-/Rechtschreibstörung" oder "Legasthenie", wer stärker die dynamische Wechselwirkung zwischen individuellen, didaktischen und Umweltbedingungen betont, spricht von "Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten".

Vor ca. 30 Jahren wurden erstmals vermehrt Beobachtungen an so genannten "Spontanschreibern" und "Frühlesern" – also Kindern, die sich zum Teil weit vor Schuleintritt das Schreiben und/oder Lesen ohne gezielte "Unterrichtung" selbst beibringen – beschrieben. Die Systematisierung dieser Beobachtungen, wie sich der normale, ungestörte Lese- und Schreiblernprozess vollzieht, hat zur Formulierung der so genannten "Stufenmodelle" des Schriftspracherwerbs und zu einer völlig neuen Sicht auf die Entstehung von Schwierigkeiten in diesem Lernprozess geführt.

1.1. Lesen- und Schreibenlernen – Schriftspracherwerb

Beim Lesen- und Schreibenlernen müssen die Lernenden "kognitive Klarheit" über den zu lernenden Gegenstand – die Schriftsprache – erlangen. Sie müssen das Konstruktionsprinzip unserer alphabetischen Schrift erfassen. Dies ist eine komplexe Abstraktionsleistung und erfordert metasprachliches Wissen – z.B. Vergegenständlichung von Sprache, Wortkonzept, Phonemanalyse und Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln.

Die Einsicht in das, was beim Lesen- und Schreibenlernen eigentlich gelernt werden soll, gilt heute als eine der wesentlichsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb:

- Funktion der Schrift: Wozu liest/schreibt man? Welchen Zielen dient es?
- Aufbau der Schrift: Was liest/schreibt man? Auf welche Elemente (Buchstaben, Laute, Silben, Wörter, Sätze) kommt es beim Lesen/Schreiben an?
- Lese- und Schreib-Strategien: Wie liest/schreibt man? Wie geht man konkret dabei vor? Wie kann man es lernen?

1.2. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs

Diese Einsichten und Kenntnisse werden von Kindern nicht schlagartig von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben. Vielmehr durchlaufen alle Kinder (wenn auch nicht alle zum gleichen Zeitpunkt) bei diesem Lernprozess charakteristische und vorhersagbare Stufen, wobei die gerade aktuellen Vorstellungen der Kinder darüber, wie man schreibt bzw. liest, ihren Niederschlag in jeweils typischen und vorhersagbaren Schreib- und Lesestrategien finden.

- Logographemische Stufe bzw. Strategie (Stufe der "Bilderschrift"): Die Kinder erkennen, dass Buchstaben eine Bedeutung haben und dass Schriftkundige ihnen Informationen entnehmen können. Sie glauben, dass das Schriftbild als Ganzes diese Information enthält. Daher versuchen sie, sich die Buchstabenfolge als Ganzes, als visuelle Gestalt zu merken und wiederzugeben. Eine Einsicht in die Buchstabe-Laut-Beziehung ist noch nicht vorhanden.
- Alphabetische Stufe bzw. Strategie (Stufe des lauttreuen Schreibens und lautierenden Erlesens): Die Kinder erkennen, dass Buchstaben nicht willkürlich aneinandergereiht sind, sondern dass sie Symbole für Laute sind. Sie sind nun erstmals in der Lage, Wörter aus ihnen bekannten Buchstaben selbstständig schreibend zu konstruieren oder lautierend zu erlesen. Die Strategie der Kinder ist das "Übersetzen" der eigenen Aussprache in Schrift.
- Orthographische Stufe bzw. Strategie (Stufe des "Rechtschreibens" und des automatisierten Worterkennens): Die Kinder erkennen, dass Wortklang und Wortschreibung häufig voneinander abweichen, dass es z. B. Buchstaben gibt, die man nicht "hört" oder dass man ein und denselben Laut durch verschiedene Buchstaben

abbilden kann. Die Strategie der Kinder ist das zunehmende Ergänzen der lauttreuen Schreibungen durch orthographische Besonderheiten.

- Morphematische Stufe bzw. Strategie (Stufe der Kenntnis von Wortbildungsregeln): Die Kinder erkennen, dass alle Wörter aus Morphemen, d. h. stets gleich bleibenden Wortbausteinen (Wortstämme, Vorsilben, Endungen) gebildet sind. Die Kenntnis dieses Grundprinzips bewirkt eine enorme Entlastung des Gedächtnisses, da nun die orthographischen Elemente nicht mehr einzelwortbezogen gemerkt werden müssen. Die Strategie der Kinder ist das Gliedern in aWortbausteine, die Suche nach verwandten Wörtern und die Suche nach der Bedeutung der Wörter.

1.3. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Lesen- und Schreibenlernen ist also in erster Linie eine komplexe Denkentwicklung, die hohe kognitive Ansprüche an die Lernenden stellt. Schwierigkeiten bei diesem Lernprozess sind keineswegs erwartungswidrig, sondern – statistisch betrachtet – geradezu "normal" und zu erwarten, so wie es auch in allen anderen Fähigkeits- und Fertigungsbereichen die gesamte Bandbreite von Spitzenleistungen bis zu extrem schwachen Leistungen gibt.

Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten machen nicht "andere", sondern einfach "mehr" Fehler als gute Rechtschreiber. Sie sind vor allem dadurch charakterisiert, dass sie nicht oder kaum über geeignete Strategien verfügen, die gute Leser und Rechtschreiber "intuitiv" entwickeln. Sie verwenden häufig in erster Linie die Strategie des phonologischen Rekodierens beim Lesen oder die z. B. die für Anfänger typische und notwendige, für ältere Schüler jedoch nicht mehr effektive „Schreibe-wie-du-sprichst“-Strategie und verfügen über wenig bereichsspezifisches und metasprachliches Wissen.

Die Gründe für das Verharren auf niedrigeren Entwicklungsstufen sind einerseits eine natürliche Variation in der Entwicklung der erforderlichen Fähigkeiten eines Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung – auch der Zeitpunkt des Gehen- oder Sprechenlernens variiert von Kind zu Kind zum Teil beträchtlich. Andererseits spielen natürlich auch Unterschiede in der allgemeinen und/oder sprachlichen Begabung, in der Reife eines Kindes bei Schuleintritt und vor allem in der häuslichen Anregung und Vertrautheit in Bezug auf den Umgang mit Büchern/Schreiben/Lesen und dem dadurch hervorgerufenen vorschulischen Interesse an und Experimentieren mit Schriftsprache eine wesentliche Rolle.

1.4. Mangelnde "Passung" als bedeutendster Risikofaktor

Die Schriftspracherwerbsforschung hat gezeigt, dass die individuellen Entwicklungsunterschiede und schriftsprachlichen Vorerfahrungen bei Schulanfängern bis zu drei oder vier Jahren betragen. Um allen Kindern die gleichen Lernchancen zu bieten, muss der Unterricht an den Vorerfahrungen der Kinder mit Schriftsprache anknüpfen, damit jedes Kind seinen Zugang zur Schrift finden kann. Dies bedeutet, dass die Vorerfahrungen der Kinder möglichst frühzeitig (d. h. bereits bei der Einschulung) erfasst werden müssen, damit das Unterrichtsangebot auf die große Variabilität abgestimmt werden kann.

Der Erstunterricht beginnt jedoch üblicherweise auf einem für alle gleichen, an einem fiktiven Durchschnitt orientierten Niveau. Entgegen den Lehrplananforderungen ist es die Regel, dass alle Schüler/innen das gleiche Lernangebot zur gleichen Zeit erhalten. Diese Tatsache reicht nach Ansicht der Schriftspracherwerbsforschung aus, um das Entstehen von Schwierigkeiten ausreichend zu erklären. Die mangelnde "Passung" von Entwicklung/Wissensstand und Unterrichtsangebot ist die Hauptursache für das Bestehenbleiben von (normalen und zu erwartenden) anfänglichen Schwierigkeiten bei einem Teil der Kinder.

Wenn die Lehrperson über die Lese- und Schreibentwicklung von Kindern nicht Bescheid weiß und/oder in ihrem Unterricht auf diese individuellen Unterschiede keine Rücksicht nimmt, sondern von allen Kindern zur gleichen Zeit Gleiches in gleichem Tempo verlangt, so entwickelt ein Teil der Kinder bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Lernrückstände: Das Lernangebot kann nicht nachvollzogen und damit auch nicht verarbeitet und effektiv gespeichert werden, für die weiteren Lerninhalte fehlt eine sichere Basis – dies ist der klassische Ausgangspunkt einer "Legastheniker"-Karriere.

2. Konsequenzen aus der Schriftspracherwerbsforschung für den Unterricht und die Förderung der Kinder

Die Schriftspracherwerbsforschung bietet neben einer fundierten wissenschaftlichen Basis eine optimale Grundlage für das Verständnis der (Recht-)Schreibentwicklung von Kindern. Sie rückt die kindlichen Kompetenzen und Stärken und deren individuelle Förderung in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. In diesem Sinn kann die Schriftspracherwerbsforschung als eine (pädagogische) Sichtweise gesehen werden und entspricht den neuesten gesetzlichen Forderungen an die Qualitätssicherung an österreichischen Schulen wie z. B. „Bildungsstandards“ oder „Qualitätsmanagement“.

2.1. Didaktische Forderungen:

- Feststellung der Lernausgangslage:

Die Schriftspracherwerbsforschung hat gezeigt, dass Kinder mit Entwicklungsunterschieden und einer Variabilität im Vorwissen von bis zu vier Jahren in die Schule kommen. Dies erfordert eine Feststellung der Lernausgangslage und der konkreten Vorerfahrungen bereits zu Schulbeginn, damit der/die Lehrer/in das Unterrichtsangebot auf diese (noch nicht) vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten abstimmen kann.

- Differenzierter und individualisierter Unterricht von Anfang an:

Ein traditioneller gleichschrittiger, Lehrer/innen-zentrierter und Lehrbuch-basierter Unterricht ist für eine beachtliche Zahl von Kindern nicht angemessen. Insbesondere für Kinder, die die Lernvoraussetzungen nicht mitbringen, setzt der Unterricht auf einem zu hohen Niveau an, sodass sie vom Unterricht nur wenig bis gar nicht profitieren können. Entwicklungsfortschritte sind aber jeweils nur vom jeweiligen Ausgangsniveau her möglich!

- Freies Schreiben:

Freies Schreiben von Anfang an ermöglicht Kindern das Entwickeln eigener Rechtschreibstrategien, das Entwickeln von Fehlerbewusstsein und Selbstkontrolltechniken. Dem Lehrer/Der Lehrerin wird durch die Vielfalt an unterschiedlichen Schreibweisen der Kinder (traditionell „Fehler“) Einblick in die Denkwelt des Kindes ermöglicht.

Das selbstständige Verfassen von Texten ist zudem im Lehrplan der Grundstufe I verankert und ermöglicht Kindern – im Gegensatz zur üblichen Praxis des ausschließlichen Ab- und Nachschreibens –, Schreiben als eine Form von Kommunikation und Dokumentation zu erfahren. „Selbstständig verfasste Niederschriften können anfangs nur aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem kurzen Satz bestehen.“ (vgl. Lehrplan der Volksschule, Deutsch/Lehrstoff, S. 97).

- Metasprachliches Wissen – Entwicklung von Konzepten über die Schrift:

Regelmäßige „Gespräche über die Schrift“ helfen nicht nur, den jeweiligen Entwicklungsstand und die Lernfortschritte einzelner Kinder im Auge zu behalten, sondern sind für alle Schüler/innen notwendig zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit, Fehlersensibilität und Rechtschreibstrategien. Für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist die Klarheit bezüglich der Ziele des Schreibens (Funktion, Aufbau und Gesetzmäßigkeiten von Schrift) unerlässlich. Erforderlich ist ein Unterricht mit bewusster, systematischer und kontinuierlicher Vermittlung von Rechtschreibstrategien durch „(hinter)fragende“ Haltung in Form von „Rechtschreibgesprächen“, „Strategiekonferenzen“ und „Sprachforscher“-Aufgaben anstelle von Abschreiben, Ansage, Memorieren und Reproduzieren.

2.2. Diagnostische Möglichkeiten/Bildungsstandards

Regelmäßige Beobachtungen:

Die Lehrer/innen sollen regelmäßig die Texte der Kinder auf der Basis der vorliegenden Entwicklungsmodelle sichten und interpretieren. Nur so ist es möglich, die (bereits oder noch nicht) verwendeten Schreibstrategien der Kinder zu erfassen und zu beurteilen, ob es sich bei "Fehlern" um entwicklungsbedingte Verschriftungen oder um sich anbahnende Stagnationen und Schwierigkeiten handelt.

- Lernstandserhebungen und –entwicklungskontrollen der schriftsprachlichen Entwicklung der Kinder:
Regelmäßige Lernstandserhebungen ermöglichen den Schüler/innen – unabhängig vom Leistungsstand der Klasse – die Erfahrung von Fortschritten (*individuelle Bezugsnorm*). Den Lehrer/innen helfen die Rückmeldungen über den Leistungsstand der Kinder differenzierte Unterrichtsangebote zu setzen, d. h. eine Passung derselben an den Leistungsstand der Kinder vorzunehmen.
- Screenings und Tests:
Screenings und Tests wiederum sind geeignet, die Leistungen der eigenen Gruppe/Klasse mit Vergleichsnormen (Alters-, Klassen-, Ländernormen) in Verbindung zu bringen und tragen dazu bei, den Gesamtüberblick zu behalten. (*soziale Bezugsnorm*)
- Bildungsstandards:
Die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts an Kompetenzstandards erlaubt den Lehrer/innen, die erwünschten Lernergebnisse der Kinder im Blick zu behalten. (*sachliche Bezugsnorm*)

2.3. Entwicklung einer Rückmeldekultur

- Feedback über Lernstand und Lernfortschritt und Umgang mit Fehlern:
Bis zur orthographisch korrekten Schreibung durchlaufen Kinder verschiedene Stufen der Entwicklung. „Fehler“ sind dabei nicht nur unvermeidlich, sondern völlig "normal". Fehler sind ein Analyseinstrument, das der Lehrperson Auskunft über den jeweiligen Stand der Theoriebildung der Kinder über Struktur und Aufbau der Schrift gibt. Sie sind wichtige diagnostische Hinweise auf den Entwicklungsstand eines Kindes, auf die verwendeten Strategien und auf benötigte Hilfen.
Der effektivste Zeitpunkt der Förderung bei (Rechtschreib-)Schwierigkeiten ist der, wenn **erste Probleme** auftreten. Bei Verfestigung falscher Strategien, Selbstwertproblemen oder Stigmatisierung des lernschwachen Kindes müssen zuerst die Sekundärprobleme „behandelt“ werden, bevor man mit der eigentlichen Förderung beginnen kann.
- Rückmeldung für Eltern:
Eltern sollten möglichst früh über den Entwicklungsstand ihres Kindes informiert werden. Nach Schaffen einer Vertrauensbasis sollen gemeinsam Wege zur Förderung des Kindes in der Schule und zu Hause besprochen werden. Schulpsycholog/innen helfen gerne dabei, möglichst optimale Förderbedingungen zu schaffen und Fördermaßnahmen festzulegen.
- Feedback an „Systemverantwortliche“:
Rückmeldungen über gelungene oder misslungene Entwicklungen sollten nicht nur dem Lehrer/der Lehrerin bei nachfolgenden Interventionen helfen, sondern auch wichtige Feedbacks für die Verantwortlichen in den übergeordneten Institutionen bei den Planungen sein. Eine „lernende Organisation“, wie Schule sie darstellt, müsste, um zukünftig auch gute Lernergebnisse zu erzielen, eine Feedbackkultur entwickeln, die über den schulischen (Unterrichts-)Rahmen hinausgeht.
- Verantwortung für das Schreibenlernen im Unterricht:
Die Vermittlung der Rechtschreibkompetenz gehört zur ureigensten Aufgabe und Kompetenz der Lehrer/innen. Dazu gehört auch, die Kinder im Unterricht zu fördern - vom ersten Schultag an! Auch bei Schwierigkeiten sind **die Lehrer/innen** die Expert/innen und ersten Ansprechpartner für die Kinder und Eltern. Neuere Studien weisen auf die vorrangige Rolle der Lehrperson als Einflussvariable des Lernerfolgs beim Schriftspracherwerb hin: Nicht so sehr die Art des Lehrgangs (Lehrbuch-orientiert versus offene Unterrichtskonzepte), sondern die Handlungskompetenz der Lehrer/innen in Hinblick auf die Initiierung und Organisation von Lernprozessen, ihre Fähigkeit, Schwierigkeiten wahrzunehmen, angemessen zu interpretieren, passgenaue Hilfen für den nächsten Lernschritt anzubieten und deren Wirksamkeit fortlaufend zu kontrollieren, tragen entscheidend zu einem gelingenden Schriftspracherwerb bei. Auch dies erfordert umfassende fachdidaktische und pädagogische Kenntnisse.

- Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen:

Lesen und Schreiben zu lehren sowie Kinder bei Schwierigkeiten zu fördern setzt entsprechende Kompetenzen der unterrichtenden Lehrer/innen voraus. Diese werden nicht in ausreichendem Maße und verbindlich in der Lehrer/innen-Ausbildung vermittelt. Der derzeitige Wissensstand der Lehrer/innen ist in der Regel laienhaft, das Anwenden von Methoden ohne entsprechendes Fachwissen ist nicht effektiv.

Gefordert sind fundiertes **Grundlagenwissen** der Lehrpersonen in Fragen des Schriftspracherwerbs und der Linguistik, **Methodenkompetenz** sowie **diagnostische Kompetenz** der Lehrer/innen, um

- die Stufenmodelle als pädagogische Orientierungshilfe nutzen,
- tradierte Methoden (Abschreiben, Ansagen, Memorieren und Reproduzieren, Fehlervermeidung von Anfang an) hinterfragen,
- methodische Schwerpunkte im Deutschunterricht auf Grundlage der Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung setzen,
- Rechtschreibstrategien und Rechtschreibbewusstheit erarbeiten,
- den Entwicklungsstand der Kinder (Hypothesen, Strategien, Denkmuster) sowie inadäquate Aneignungs- und Kompensationsstrategien erkennen
- und zielgerichtete und effektive Fördermaßnahmen bei Kindern mit tatsächlichen Rechtschreibschwierigkeiten setzen zu können.

Vor allem die Ausbildung der Volksschullehrer/innen müsste unbedingt darauf ausgerichtet sein, aber auch die Lehrer/innen weiterführender Schulen, die laufend auf Schüler/innen mit Rechtschreibschwierigkeiten treffen, müssen umfassende Kenntnisse über den Schriftspracherwerb bzw. seine Hürden und Stolpersteine haben.

3. Leistungsbeurteilung der Rechtschreibung

Ausgangspunkt:

Es gibt Kinder, die besondere Schwierigkeiten beim Abrufen von Wortbildern haben. Eine Besserung der Rechtschreibleistung ist durch intensive Förderung möglich und wird auch in den Lehrplänen gefordert:

- VS 1-4: Aufgabe des Rechtschreibunterrichts ist es, die Schüler zu normgerechtem Schreiben zu *motivieren* und in der Folge ihr Rechtschreibkönnen kontinuierlich zu erweitern.
- HS 1-4: individuelle Rechtschreibschwächen herausfinden und durch regelmäßige Übungen abbauen...(Lehrplanabsatz „Sprachbetrachtung und Rechtschreiben“); Berücksichtigung des unterschiedlichen Betreuungsbedarfs ... Vermeidung von Demotivation ... (Lehrplanabsatz „Förderung durch Differenzierung und Individualisierung“)
- AHS: Die Beschäftigung mit Schreib- und Sprachnormen soll nach Gesichtspunkten der inneren **Differenzierung** erfolgen, die den individuellen Besonderheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler weitgehend Rechnung zu tragen hat.

Gegenwärtige Praxis:

Die gegenwärtige Benotungspraxis im Pflichtfach Deutsch berücksichtigt diese Vorgaben zum Teil, ist aber bei weitem nicht einheitlich. An allen Schulen wird die Bewertung des Verhältnisses „schriftliche zu mündliche Arbeiten“ im Schlüssel 40:60 vorgenommen. In den weiterführenden Schulen werden die vier Kriterien zur Bewertung von schriftlichen Arbeiten: Schreibrichtigkeit, Sprachrichtigkeit, Inhalt und Ausdruck unterschiedlich zusammengefasst: Manchmal bilden Inhalt und Ausdruck die Basisnote, manchmal wird die grammatikalische Richtigkeit hinzugezählt. Es gibt Bewertungsschemata an den AHS, bei denen eine fixe Fehleranzahl bei der Rechtschreibung (z. B. mehr als 8, 9, 10 oder mehr Fehler) ein Nichtgenügend in der Schularbeit begründet. In anderen AHS gibt es für Rechtschreibfehler Punkteabzüge, wobei der höchstmögliche Punkteabzug 40 Prozent der Note ausmachen kann. An einer BHS beträgt der Punkteabzug für die Rechtschreibung 15 Prozent.

In diesen Bewertungsschemata spiegelt sich die divergierende Bedeutung, die der Rechtschreibrichtigkeit als Lernziel zugeschrieben wird. Grundsätzlich sind Punktesysteme und Systeme mit Prozentangaben nur Hilfsmittel zur Beurteilung von Leistungsfeststellungen, die nur unter der Voraussetzung zulässig sind,

dass sie im Ergebnis den in der Leistungsbeurteilungsverordnung definierten Beurteilungsstufen (Noten) entsprechen. So sind z.B. Leistungen mit „Genügend“ zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt. Dass die Erfüllung des wesentlichen Bereiches der Schreibrichtigkeit bei Schularbeiten im Unterrichtsgegenstand Deutsch an eine fixe Höchstfehlerzahl gebunden ist, wie es derzeit an den Schulen übliche Praxis ist, ist weder aus der Leistungsbeurteilungsverordnung noch aus dem Lehrplan ableitbar. Das alleinige Abstellen auf eine bestimmte vorgegebene Fehlerzahl berücksichtigt weder die Länge des Textes noch der Schwierigkeitsgrad der Wortwahl. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Schreibrichtigkeit von der Gewichtung her in der Leistungsbeurteilungsverordnung erst nach dem Inhalt, dem Ausdruck und der Sprachrichtigkeit an der letzten Stelle der zu berücksichtigenden Aspekte für die Beurteilung von Schularbeiten genannt wird. Der wesentliche Bereich der Schreibrichtigkeit ist grundsätzlich bereits dann als erfüllt anzusehen, wenn die Regeln der Rechtschreibung in der Durchführung der Schularbeiten im Wesentlichen überwiegend richtig angewendet werden.

Auswirkungen:

Aus psychologischer Sicht hat eine Benotung mit Nichtgenügend aufgrund von Rechtschreibfehlern trotz möglichem Ausgleich über die Mitarbeit die Folge, dass schriftliche Arbeiten für die Schüler/innen und ihre Eltern zu einer Belastung werden und Druck und Angst verbreiten. Der Inhalt des Geschriebenen gerät aus dem Blickfeld; die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Fähigkeit, schriftlich selbst etwas verfassen zu können, sinkt. Wirken sich die Probleme dann auch in der Fremdsprache aus, ist die schulische Laufbahn des Kindes gefährdet. (Vgl. Rundschreiben des BMUKK Nr. 32/2001)

Eine Benotung, die der Schreibrichtigkeit keinen übertriebenen Stellenwert zumisst, ermuntert eher zur eigenständigen Verbesserung der Rechtschreibleistung und gibt Rückmeldungen über individuelle Fortschritte. Die Rechtschreibförderung der einzelnen Schüler/innen nach ihren Fehlerschwerpunkten und mit individuellem Förderplan wäre umzusetzen. Dabei könnten Schulpsycholog/innen die Lehrkräfte unterstützen. Bisher werden Eltern und Schüler/innen dabei eher alleingelassen bzw. wird in den Schulen mit veralteten Konzepten gefördert.

Empfehlungen:

- Klare und einheitliche Bewertungsrichtlinien, welche den Kriterien Inhalt und sprachlichem Ausdruck das Hauptgewicht bei der Benotung schriftlicher Arbeiten zumessen.
- Erfassung und Berücksichtigung der Lernausgangsbedingungen; fortlaufende Überprüfung der Lernfortschritte. (vgl. Erlass GZ.: IV Bi 1/57-2004, Richtlinien zur Betreuung von Schüler/innen mit Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) an allgemein bildenden Pflichtschulen vom 12.5.2004)
- Frühzeitige, an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Schriftspracherwerb ausgerichtete Förderung.
- Genaue Fehleranalyse, wenn Defizite entstanden sind, als Grundlage für die Förderung.
- Information der und Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.

4. Empfehlenswerte Literatur

- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Auer, Donauwörth 2001
- G. Augst & M. Dehn, Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Klett, Stuttgart 2007
- M. Dehn, Kinder & Lesen und Schreiben: Was Erwachsene wissen sollten. Kallmeyer, Seelze-Velber 2007
- I. Füssenich & C. Löffler, Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Reinhardt, München 2005
- I. Füssenich & C. Löffler, Materialienheft Schriftspracherwerb. Reinhardt, München 2005
- I. M. Naegele & R. Valtin (Hg.), LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Beltz, Weinheim und Basel 1998 (Band 1: Grundlagen) und 2000 (Band 2: Praxis)

- A. Schröder-Lenzen, Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009
- R. Valtin, (Hg.), Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 bis 6. Grundschulverband, Frankfurt am Main 2000

Erstellt durch die Arbeitsgruppe LRS im Landesschulrat für Steiermark: AL Dr. Josef Zollneritsch, Dr. Friedrich Ebersperger, Dr. Michaela Glavic, Dr. Sigrid Gruber-Pretis, Mag. Gabriela Deutscher, Dr. Elke Tholen, Alexandra Ettinger.