

vor ein Dorn im Auge ist, ist der hohe Leistungsdruck aufgrund der zahlreichen Leistungserhebungen. Von vielen Eltern hört man – wenn das Kind die 5. Klasse der weiterführenden Schule besucht – dass der Druck in der 4. Klasse der Grundschule „unmenschlich“ oder „deutlich höher als in der 5. Klasse“ sei.

Ein kleines Rechenbeispiel aus unseren Gesetzesvorgaben, die diese Aussage der Eltern nachvollziehbar macht: Bis zum Übertritt müssen die Schülerinnen und Schüler etwa 22 schriftliche Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und HSU erbringen, zusätzlich kommen praktische und mündliche Noten (oder Noten aus mehrdimensionalen Leistungen) hinzu, grob überschlagen in den drei genannten Fächern etwa 35 Noten (nur bis zum Übertritt), danach nochmals etwa 5 bis 6 Noten. Hinzu kommen weitere Noten in den „Nebenfächern“ Kunst, Musik, Sport, Religion/Ethik, WTG, so dass Kinder einer 4. Klasse insgesamt mindestens 50 Noten in der 4. Klasse erhalten. Wenn ich nun 38 Schulwochen heranziehe, davon 4 probenfreie Wochen abziehe, dann kann sich jeder selbst ausrechnen wie viele Noten ein Kind der 4. Jgst. im Schnitt pro Woche bekommt und das individuelle Empfinden von (Leistungs-)Druck ist durchaus nachvollziehbar.

Vor einigen Jahren hat ein inzwischen in Pension befindlicher Schulamtsdirektor in seiner Abschiedsrede den Wunsch geäußert, „dass in der Grundschule der Druck aus dem Kessel muss“. Dem kann ich mich nur anschließen! Die aktuelle Anzahl von Noten im Verhältnis zur Zeit widerspricht eindeutig der Kompetenzorientierung des Lehrplan Plus, da keine bis sehr wenig Zeit für eine individuelle Entwicklung des einzelnen Schülers bleibt. Das Ministerium sollte sich mit dem Gedanken der Freigabe des Elternwillens nach der 4. Jgst. anfreunden, dann könnten Jungen und Mädchen in der Grundschule angst- und stressfreier lernen, müssten weniger Medikamente aufgrund des Drucks schlucken und weniger Nachhilfe in Anspruch nehmen, um auf die gewünschte Schulart wechseln zu können.

□ Heinz Wagner

Leiter der Abteilung Recht im BLLV Niederbayern

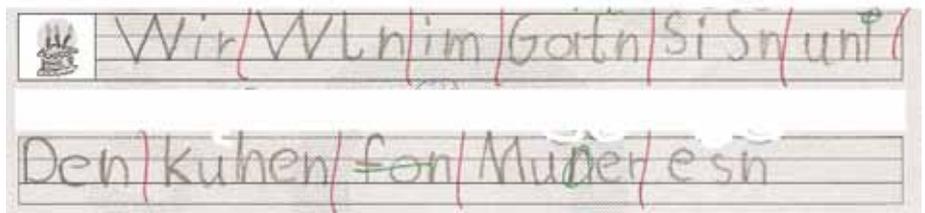


Abb. 1: Beispiel für eine Schülerin mit Legasthenie Ende erster Klasse.

Abbildung: Pröbß

## Buchstabensalat im Kopf

### Lese-Rechtschreibstörung bei Kindern

**Lisa ist sechs Jahre alt und besucht die erste Klasse einer Grundschule. Sie hat sich wie jedes Kind auf den ersten Schultag und die darauffolgende Schulzeit gefreut. Doch diese Freude war nicht von langer Dauer. Lisa merkte sehr schnell, dass ihr das Erlernen des Lesens und Schreibens schwerer fällt als den anderen Kindern. Nach den Weihnachtsferien konnte sie trotz intensiver Bemühungen seitens der Lehrkraft und ihrer Eltern immer noch nicht lautgetreu schreiben. Außerdem fiel ihr das Lesen von Wörtern unglaublich schwer. Verdachtsdiagnose: Lese-Rechtschreibstörung?**

#### Erscheinungsbild und Klassifikation

Weltweit leiden etwa 3 bis 11 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung. Die Lese-Rechtschreibstörung wird gemäß der Diagnoserichtlinien ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) den umschriebenen Entwicklungsstörungen zugeordnet und durch folgendes Erscheinungsbild charakterisiert (Dilling, 2008): Betroffene zeigen eine deutlich umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten. Diese Einschränkung beruht nicht auf einer allgemeinen Intelligenzminderung, dem Entwicklungsalter, einem Visusproblem oder inadäquater Beschulung.

Häufig treten begleitend Rechtschreibstörungen auf, welche – trotz Fortschritten beim Lesen – bis in die Adoleszenz persistieren. Zudem zeigen sich, besonders während der Schulzeit, häufig komorbide Auffälligkeiten wie Schulunlust und Angststörungen.

Auch Entwicklungsstörungen

des Sprechens oder der Sprache in früher Kindheit sind keine Seltenheit. Generell werden drei Krankheitsformen unterschieden: (i) die isolierte Lesestörung, (ii) die isolierte Rechtschreibstörung und (iii) die Lese-Rechtschreibstörung. Die sogenannte Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) kann seit August 2016 nicht mehr attestiert werden.

#### Symptome

Typisches Symptom der Lesestörung ist die (stark) verlangsamte Lesegeschwindigkeit, die durch ein stockendes Lesen von Wort zu Wort, aber auch von Buchstabe zu Buchstabe charakterisiert ist. Auch das Auslassen, Verdrehen, Ersetzen oder Hin-

zufügen von Worten oder Wortteilen

wird häufig beobachtet. Die leserechtschreibschwachen Kinder haben zudem Schwierigkeiten das Gelesene inhaltlich wiederzugeben, aus Gelesenem Schlüsse zu ziehen oder Zusammenhänge zu erkennen.

Typische Symptome der Rechtschreibstörung sind das Verdrehen von Buchstaben



Foto: S. Hofschläger/pixelio

im Wort (Reversionen), wie beispielsweise b/d, p/q, u/n und Umstellungen von Buchstaben im Wort (Permutation), wie die/dei. Die Auslassungen von Buchstaben wie „ach“ anstatt „auch“, das Einfügen falscher Buchstaben wie „Artzt“ anstatt „Arzt“ oder das Begehen von Dehnungsfehlern, zum Beispiel „Zan“ anstatt „Zahn“, sind ebenfalls häufige Fehlertypen bei der Rechtschreibstörung. Es kann ebenso passieren, dass ein- und dasselbe Wort erneut unterschiedlich fehlerhaft und zwischendurch auch wieder richtig geschrieben wird, was als Fehlerinkonstanz bezeichnet wird (Warnke 2002).

#### Auf was sollte man sonst noch achten?

Außerdem ist häufig zu beobachten, dass es den Kindern nicht gelingt Sprachlaute (Phoneme) und Buchstaben (Grapheme) bis ins 2. Schuljahr hinein sicher zuzuordnen (siehe Abb. 1).



Foto: Jörg Brinckheger/pixello

Bereichen der phonologischen Informationsverarbeitung, im Bereich der Phonemwahrnehmung, der phonologischen Bewusstheit, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und dem schnellen Abruf phonologischer Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis. Auch bildgebende Verfahren konnten phonologische Defizite bei Personen mit Lese-Rechtschreibstörung verifizieren. Für die Theorie phonologischer Defizite der Lese-Rechtschreibstörung spricht auch, dass ein gezieltes Training spezieller Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung präventiv wie korrektiv wirken kann. Aufgrund dieser Befunde besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Lese-Rechtschreibstörung aus einem phonologischen „Kerndefizit“ resultiert.

Zudem lesen diese Kinder sinnentstellend oder gar völlig ohne Sinnentnahme. Bei Übungen zum Grundwortschatz fällt auf, dass geübte Lernwörter immer wieder falsch geschrieben und auch Diktate oft als starke Qual empfunden werden. Eine sehr schwer lesbare Handschrift, die nur mit großer Mühe zu entziffern ist, ist ebenfalls ein Charakteristikum. Daneben wird in Gesprächen seitens der Eltern häufig glaubwürdig angegeben, dass trotz regelmäßigen und teilweise intensiven Übens keine Lernfortschritte erkennbar sind.

#### Ursachen

Die Ursachen einer Lese-Rechtschreibstörung sind mannigfaltig und Anlass intensiver wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. So nimmt die genetische Disposition einen starken Einfluss auf die Entwicklung einer Lese-Rechtschreibstörung. Zudem konnten neurobiologische

Faktoren, im Sinne von Dysfunktionen des dorsalen und ventalen Lesesystems, festgestellt werden. Intensiven Diskurs gibt es darüber, welche kognitiven Defizite als primär ursächlich für die Lese-Rechtschreibstörung erachtet werden. So werden Beeinträchtigungen bei der schnellen zeitlichen Verarbeitung auditiver Reize, Schwächen bei der Verarbeitung dynamischer auditiver Reize sowie Störungen der zeitlich-rhythmischen Verarbeitung auditiver Reize als potentielle Ursachen diskutiert (einen detaillierten Überblick geben Steinbrink und Lachmann, 2014). Darüber hinaus wird der Einfluss von Defiziten speziell im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung untersucht. Diese Annahme wird im Folgenden genauer erläutert: Die phonologische Informationsverarbeitung steht in engem Kontakt zur Entwicklung des Lesens und Schreibens. Personen mit einer Lese-Rechtschreibstörung zeigen deutliche Defizite in einzelnen

#### Diagnostik

Um die Diagnose „Lese-Rechtschreibstörung“ zu stellen, muss eine multiaxiale Diagnostik erfolgen, die neben einem ausführlichen Anamnese- und Explorationsgespräch und einer Begabungsdiagnostik auch die Erfassung der aktuellen schulischen Leistungen im Lesen und Rechtschreiben mit Hilfe standardisierter Testverfahren einschließt.

Diese Diagnostik kann durch die Beratungslehrkräfte bzw. durch die Schulpsychologen erfolgen. Eine Neuerung seit August 2016 ist hierbei, dass Schulpsychologen die Diagnose Lese-Rechtschreibstörung OHNE die Einbindung eines Kinder- und Jugendpsychiaters stellen dürfen (BaySchO § 36 Abs. 2). Dieses Prozedere erleichtert die Arbeit der Beratungsfachkräfte enorm und beschleunigt das Verfahren erheblich, was zuletzt den Schülerinnen und Schülern zu Gute kommt.

## Literatur

Mehr zu Erscheinungsbild, Ursachen und diagnostischem Vorgehen bei Lese-Rechtschreibstörung:

Dilling, H. (Ed.). (2008). Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen: Mit Glossar und diagnostischen Kriterien ICD-10, DCR-10 und Referenztabellen ICD-10 v.s. DSM-IV-TR. Bern: Huber.

Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Reinhardt.

Lenhard, W. (2013). Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schnitzler, C. (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.

Schründer-Lenzen, A. (2004). Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen: Leske + Budrich.

Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention: Springer VS.

Sommer-Stumpfenhorst, N. (2010). Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Vorbeugen und überwinden. Von der Legasthenie zur LRS, LRS-Diagnose, Förderkonzepte und Übungsmaterialien. Berlin: Cornelsen Scriptor.

schieden. Diese dienen dazu, Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in ihrer schulischen Entwicklung zu fördern und sie somit dabei zu unterstützen, allgemeinbildende und berufsbildende Abschlüsse zu erreichen. Die konkreten Maßnahmen richten sich im Einzelfall nach der Eigenart und Schwere der jeweiligen Beeinträchtigung.

Individuelle Unterstützung (§ 32 BaySchO) wird durch pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen zuzüglich durch die Verwendung technischer Hilfen gewährt, soweit dabei nicht die Leistungsfeststellung berührt wird. Diese Maßnahmen können durch die Lehrkraft festgelegt werden. Ein Vermerk im Zeugnis findet nicht statt. Konkrete Beispiele für Hilfsmaßnahmen wären „insbesondere“:

- Arbeitsblätter etc.: vergrößerte Vorlagen, gut lesbare Schriftgröße, ausreichender Zeilenabstand (gilt nicht bei Prüfungen!)
- Vorderer, möglichst zentraler Sitzplatz (Sehen, Hören!)
- Beim Diktieren betroffene Schüler nicht von hinten ansprechen
- Vorlesen in der Klasse maßvoll einsetzen

### Rechtliche Aspekte

Bei der achtjährigen Lisa vom Textanfang wurde am Ende der zweiten Klasse eine Lese-Rechtschreibstörung durch den Schulpsychologen festgestellt. Nach so einer Diagnose kommen sofort einige Fragen auf: Wie sieht die rechtliche Situation aus? Was muss ich nun im Umgang mit der Schülerin beachten? Wie kann das Kind im Unterricht sowie zu Hause optimal gefördert werden? Diese und weitere Fragen werden in den folgenden Abschnitten beantwortet.

### Vorgeschichte

Früher wurde zwischen einer vorübergehenden Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) und einer Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie) unterschieden. Seit August 2016, mit der Einführung der neuen Bayerischen Schulordnung (BaySchO), werden nur noch eine isolierte Lesestörung, eine isolierte Rechtschreibstörung oder die kombinierte Lese-Rechtschreibstörung attestiert. Der Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche wurde abgeschafft. Der Grund für diese Änderung war ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 29. Juli 2015. Dieses besagt, dass es eine klare Trennung zwischen Nachteilsausgleich und Notenschutz geben muss. Zudem soll die grundsätzliche Leistungsfähigkeit des Prüflings bei der Erreichung der jeweiligen Lernziele gewahrt sein. Dadurch sind die

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs sowie des Notenschutzes nur noch auf fünf konkrete Beeinträchtigungen anwendbar: (i) körperlich-motorische Beeinträchtigung, (ii) Beeinträchtigung beim Sprechen, (iii) Beeinträchtigung mit Sinnesschädigung, (iv) Autismus und (v) einer Lese-Rechtschreibstörung (Art. 52 Abs. 5 BayEUG).

### Rechtliche Maßnahmen

Nach den Neuregelungen werden (i) Individuelle Unterstützung, (ii) Nachteilsausgleich und (iii) Notenschutz klar unter-

keine Zeugnisbemerkung	<b>individuelle Unterstützung</b> (festgelegt durch einzelne Lehrkraft)	pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen, <b>soweit nicht die Leistungsfeststellung berührt ist</b> (individuelle Erläuterung von Arbeitsanweisungen, Differenzierung bei Hausaufgaben, Zulassen oder Bereitstellen besonderer Arbeitsmittel)
	<b>Nachteilsausgleich</b> (festgelegt durch Schulleitung)	<b>Veränderung der Bedingungen von Leistungserhebungen</b> , wobei die <b>für alle Prüflinge geltenden wesentlichen Leistungsanforderungen gewahrt</b> bleiben (Zeitzuschlag von 25 %, in Ausnahmefällen 50 %, Ersetzung von mündlichen durch schriftliche Leistungen und umgekehrt, Zulassen spezieller Arbeitsmittel, Vorlesen von Aufgabenstellungen, nicht des zu erschließenden Textes, Aufgabenstellung in veränderter Schriftgröße etc.)
Zeugnisbemerkung	<b>Notenschutz</b> (festgelegt durch Schulleitung)	<b>Veränderung der Bewertung von Leistungsnachweisen und Veränderung der Notenbildung</b> (Nichtbewertung von Leistungen im Vorlesen und/oder Rechtschreiben, veränderte Gewichtung von schriftlichen und mündlichen Leistungen, nicht mehr zwingend 1:1)

Abb. 2: Übersicht über die wesentlichen Punkte der Fördermaßnahmen.

Abbildung: Pröfl





Foto: cFalk/pixello

In der vorschulischen Erziehung sowie in der Schuleingangsphase ist die Förderung der Phonologischen Bewusstheit von entscheidender Bedeutung. Phonologische Bewusstheit bezeichnet nach Tunmer und Hoover (1992) die metalinguistische Fähigkeit, lautliche Strukturen der gesprochenen Sprache zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen. Die zentrale Bedeutung der Phonologischen Bewusstheit auf das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens ist in zahlreichen Korrelationsstudien (Hulme, 2002; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993) und Trainingsstudien (Blaser et al. 2007; Roth & Schneider, 2002; Schneider, 2001) belegt worden. Des Weiteren wird auf die hervorragende Prognosekraft der Phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter bzw. zum Schuleintritt auf die spätere Lesefähigkeit hingewiesen.

Die Relevanz der Phonologischen Bewusstheit ist auch im Kontext von Lese- und/oder Rechtschreib-Störung offenkundig: Zahlreiche Gruppenvergleichsstudien zwischen Kindern mit normalen Schriftsprachfähigkeiten und solchen mit

spezifischen Lese-Rechtschreib-Störungen belegen enge Zusammenhänge zwischen Defiziten der Phonologischen Bewusstheit und Problemen im Lesen und Schreiben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Morais, Bertelson, & Cary, 1986; Sendlmeier, 1987). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Stellenwert der Phonologischen Bewusstheit auf die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten als empirisch hoch gesichert angesehen werden kann.

Es gibt eine Vielzahl an Trainingsprogrammen zur Schulung der Phonologischen Bewusstheit für die Anwendungsbereiche Vorschule, Schule und häusliches Üben. Geeignete evaluierte Präventions- und Förderprogramme für Vorschulkinder als auch für Schüler in der Schuleingangsphase wären bspw. „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert, 2008), „Lobo vom Globo – Förderung der Phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen“ (Fröhlich, 2010) und „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster, 2008). Kindgerechte und sehr ansprechende Materialien für Frei- und Wochenplanarbeit bietet z. B. der Persen-Verlag an (siehe Infokasten).

Neben der Schulung der Grundfertigkeiten, wie der Phonologischen Bewusstheit oder auch der Graphem-Phonem/Phonem-Graphem-Korrespondenz (die eine zentrale Schlüsselkompetenz darstellt, weil diese die lautgetreue Lesefähigkeit und das lautgetreue Schreiben ermöglicht) ist auch die Förderung der orthographischen Schreibfähigkeiten sowie der Lesefertigkeiten anzustreben.

Im Bereich der Rechtschreibförderung sollten die Bereiche (i) Silben- und Lautbewusstheit (Übungen zum Identifizieren, Kategorisieren, Segmentieren oder Diskriminieren von Silben und Lauten in Wörtern), (ii) Phonem-Graphem-Zuordnung, (iii) Gedächtniseinträge (systematische Übungen zum Abspeichern von Graphemfolgen) sowie (iv) Regel- und Morphemwissen geschult werden (Galuschka, 2016). Ein evaluiertes Förderprogramm, das fast alle diese Bereiche abdeckt, ist das Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne und Mathwig, 2009). Dieses beinhaltet bspw. Übungen zur Laut-, Silben- und Morphem-Analyse sowie Trainingseinheiten zum Erwerb und Einsatz orthographischer Gesetzmäßigkeiten.

Häufig taucht in diesem Zusammenhang auch die Frage auf, ob das Training mit „Lernwörtern“ bei Kindern mit einer Leserechtschreibstörung sinnvoll ist? Generell zeigen Studien, dass solche „Wortspeichert Trainings“ Erfolge vor allem bei irregulär zu verschriftlichenden und geübten Wörtern haben. Eine Transferwirkung auf andere Wörter oder gar eine allgemeine Verbesserung des orthographischen Schreibens durch solche Übungen findet aber nicht statt (Berninger, et al., 2008; Spencer et al., 1989). Dementsprechend sind solche Übungen eigentlich nur bei „Ausnahmewörtern“ sinnvoll.

Bei einer Förderung der Lesekompetenzen müssen generell zwei Bereiche unterschieden werden: Die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis. Lesegeschwindigkeit beschreibt die Schnelligkeit, mit der eine Person den „technischen Vorgang“ des Lesens (das Erkennen der Buchstaben, den Abruf der zugehörigen Phoneme aus dem Langzeitgedächtnis, das Synthetisieren der Einzellaute zu einem Wort im Arbeitsgedächtnis sowie dessen Artikulation) vollzie-

hen kann – unabhängig vom gelesenen Inhalt (Textverständnis; Moll & Landerl, 2010).

Zwei phonologische Vorläuferfertigkeiten haben sich für die Reibungslosigkeit der Lesegeschwindigkeit als von besonderer Bedeutung erwiesen: Als effektivster Prädiktor der Lesegeschwindigkeit gilt der Abruf phonologischer Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis (oder anders ausgedrückt: das regelmäßige ÜBEN) (Ennemoser et al., 2012). Zudem konnte die Tragweite der Phonologischen Bewusstheit mehrfach verifiziert werden (Ennemoser et al., 2012).

Leseverständnis beschreibt die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, die darin enthaltenen Informationen zu nutzen und auch über sie zu reflektieren (Baumert, 2001). Die wichtigsten Prädiktoren für das Leseverständnis stellen der schnelle und effiziente Abruf phonologischer Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis (Perfetti, 1985; Vellutino et al., 2004) und die damit einhergehende Lesegeschwin-

digkeit (Cromley & Azevedo, 2007; Lenhard, 2013) dar.

Warum ist regelmäßige Übung für die Lesegeschwindigkeit und infolgedessen auch für das Leseverständnis so wichtig? Die Automatisierungstheorie des Lesens (LaBerge & Samuels, 1974) geht davon aus, dass dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und der Aufmerksamkeitssteuerung nur begrenzte kognitive Kapazitäten zur Verfügung stehen. Regelmäßige Leseübungen bewirken eine zunehmende Automatisierung der Re- und Dekodierung von Wörtern, Buchstaben und orthographischen Einheiten sowie der Wortidentifikation, weswegen zunächst die Lesegeschwindigkeit steigt. Dadurch werden aber auch kognitive Ressourcen frei, die zuvor an den Lesevorgang gebunden waren. Diese können zunehmend für eine gelingende Sinnentnahme verwendet werden, was eine Verbesserung des Leseverständnisses bewirken kann. Dementsprechend sollten daher folgende Bereiche geschult werden: (i) Silben- und Lautbewusstheit, (ii) Lesegenauigkeit, (iii) Leseflüssigkeit und (iv) Lese-/Textverständnis. Geeignete Förderprogramme wären bspw. für einen LRS-Kurs das „Kieler Leseaufbau-Training“ (Dummer-Schmorch, 2016) oder die Arbeitshefte aus der Serie „Flüssig lesen lernen“ (Tacke, 2012).

## Förderung

Literatur über die Förderung betroffener Schülerinnen und Schüler:

Galuschka, K. & Schulte-Körne, G. (2017): Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtschreibstörung. 19. Bundeskongress des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e. V. in Würzburg.

Klatte, M., Steinbrink, C., Prölb, A., Estner, B.; Christmann, C. & Lachmann, T. (2014). Effekte des computerbasierten Trainingsprogramms „Lautarium“ auf die phonologische Verarbeitung und die Lese-Rechtschreibleistungen bei Grundschulkindern. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). Legasthenie und Dyskalkulie – Neue Methoden zur Diagnostik und Förderung (S. 127-144). Bochum: Winkler.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung,

Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Reinhardt.

Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). Lese-Rechtschreibstörung: Grundlagen, Diagnostik, Intervention: Springer VS.

Arbeitshefte speziell zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit:

- Wemmer, K. (2016): Phonologische Bewusstheit entwickeln 1: Trainingsprogramm: Laute, Silben und Reime.
- Wemmer, K. (2016): Übungen zur Phonologischen Bewusstheit 2: An-, In- und Auslaute.
- Wemmer, K. (2016): Übungen zur Phonologischen Bewusstheit 1: Reime und Silben.

## Gestaltung von Arbeitsblättern

Generell brauchen Kinder mit einer Leserechtschreibstörung größere Buchstaben sowie Wort- und Zeilenabstände (O'Brien, 2005). So kann bereits eine Vergrößerung um 2,5 pt eine deutliche Steigerung der Lesegeschwindigkeit hervorrufen (0,3 Silben pro Sekunde; Zorzi et al., 2012). Ebenfalls könnte man darauf achten, dass bei jüngeren Kindern nur maximal drei Wörter pro Zeile zu lesen sind (Scheps et al. 2010) und auch auf Schriften mit Serifen sollte gänzlich verzichtet werden (Rello et al., 2012). Zudem hat man in Studien festgestellt, dass fettgedruckte Wörter in Texten eine negative Auswirkung auf die Lesegeschwindigkeit haben (Rello et al., 2012).



□ Dr. Alexander Prölb,  
Staatlicher Schulpsychologe,  
Bezirksvorsitzender der ABJ und  
Leiter der Fachgruppe Schulbera-  
tung im BLLV Niederbayern