Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.

Le gasi thenie

Mitglieder-Info 2007-1

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Dyskalkulie

Schutzgebühr 5,- €

Inhaltsverzeichnis

1. Das Team der Landeselternschaft..... 2
2. Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. 3
3. Legasthenie, LRS, Dyskalkulie, Rechenschwäche – wovon reden wir?..... 4
3.1 Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben..... 5
3.2 Rechenschwäche (Dyskalkulie, Arithmasthenie)..... 6
3.3 Sehprobleme ausschließen..... 7
3.4 Hörprobleme ausschliessen..... 8
4. Woran erkennt man eine Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche?..... 8
5. Förderung..... 9
5.1 Dyskalkulie..... 9
5.2 LRS..... 10
6. Weitere Förderansätze..... 11
6.1 Analyse und Förderung nach DoRA und LARS..... 11
6.2 Zehn Methoden zum selbständigen Lesen..... 13
6.3 Gewissheiten, die Kindern helfen 17
6.4 Hilfe statt Kritik..... 18
7. Rahmenbedingungen..... 23
7.1 Kultusministerkonferenz – Grundsätze zur Förderung..... 23
7.2 Legasthenie-Erlaß NRW..... 24
7.3 Schulraumgestaltung..... 27
7.4 Weitere Information..... 27
8. Landeselternschaft Grundschulen NW e.V..... 28
8.1 Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung..... 28
8.2 S A T Z U N G..... 29
8.3 Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V..... 31
9. Bundeselternrat..... 32
9.1 Resolution Ganzheitliche Bildung..... 32
10. Schulraum – Lebensraum..... 33
10.1 Neue Tendenzen im Schulbau..... 33
10.2 Akustisch gestaltete Schule..... 37
10.3 GanzOhrSein..... 39
10.4 Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung..... 40
11. Vergleichsarbeiten – Notenrelevanz..... 44
11.1 Runderlass zur Berücksichtigung Ergebnisse der Lernstandserhebungen bei der Leistungsbewertung..... 44
11.2 Schulmail an die Grundschulen zu VERA..... 46
11.3 Notengutachten..... 47
12. Schulschließungen..... 51
12.1 Fragenkatalog der Landeselternschaft..... 51
12.2 Antwort des Ministeriums..... 53
13. Vermischtes..... 57
13.1 Ferienkalender..... 57
13.2 5 Vorschläge zur Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung..... 57
13.3 Linktipps 58

"Wie kommt es, dass deine Hausaufgaben heute alle richtig sind?", fragt der Lehrer erfreut.

„Mein Vater war krank und konnte mir nicht helfen."

Herausgeber:
Landeselternschaft Grundschulen NW e.V., Keilstraße 37, 44879 Bochum, 0234/5882545
Redaktion:
Martin Depenbrock, Birgit Völxen, Astrid Collenberg, Rainer Schmitz

Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzender:	Geschäftsstelle:
Martin Depenbrock	Birgit Völxen
Thranestraße 78	Keilstraße 37
44309 Dortmund	44879 Bochum
Tel.: 0231/201912	Tel.: 0234 - 5882545

http://www.landeselternschaft-nrw.de

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern,

bereits in ihrer Stellungnahme zum Schulgesetz (vgl. Heft 2006/1) hat die Landeselternschaft Grundschulen der Landesregierung bestätigt, dass mit der Feststellung des Sprachstandes und der anschließenden Förderung von vier- und fünfjährigen Kindern ein erster guter Schritt in Richtung frühzeitiger Förderung und Schaffung der Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulbesuch initiiert wurde. Aber gleichzeitig wurde von uns auf Erkenntnisse namhafter Wissenschaftler hingewiesen, wonach etwa 10 - 15% aller Grundschulkinder so große Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, dass bei ihnen eine Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) diagnostiziert würde. Ähnliche Zahlen werden auch im Bereich der Rechenschwäche (Dyskalkulie) genannt.

Gerade in den letzten Jahren wurden entscheidende Fortschritte in beiden Bereichen gemacht. Auch die Internationale Grundschul Lese Untersuchung (IGLU) lässt mit ihren Ergebnissen speziell Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem neuen Betrachtungswinkel erscheinen. Die Grenzen zwischen der krankheitsbezogenen Definition zur Legasthenie und der pädagogisch - didaktischen Sicht auf Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind nur schwer zu ziehen und es stellt sich berechtigterweise gerade aus der Sicht von Eltern die Frage, ob diese Differenzierung überhaupt Sinn macht. Oder geht es hier eventuell nur um die Sicherstellung von Finanzierungen und weniger um das Wohl der Kinder? Muss es nicht gerade die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Schulen sein, unsere Kinder ganzheitlich zu fördern?

Bei Eltern taucht oft der erste Verdacht auf, dass ihr Kind vielleicht außergewöhnliche Schwierigkeiten im Lesen oder Rechnen hat. Wenn sich Eltern dann an Erzieher oder Lehrkräfte wenden, werden ihre Sorgen jedoch nicht selten ignoriert oder als übertrieben abgetan.

Mit dem vorliegenden Infoheft will die Landeselternschaft Grundschulen in das Thema einführen und Ihnen Orientierung, aber auch Hilfen für die weiteren Schritte anbieten. Die Landeselternschaft wird sich weiterhin dafür einsetzen, dass **alle** Kinder gute Startvoraussetzungen für die Schule bekommen und auch in der Schule integriert gefördert werden, denn

unsere Kinder haben ein Recht auf Lesen, Schreiben und Rechnen!

Martin Depenbrock

1. Das Team der Landeselternschaft

Vorsitzender:
Martin Depenbrock
44309 Dortmund
martindepenbrock@landeselternschaft-nrw.de

Stellvertretende Vorsitzende:
Astrid Collenberg
57223 Kreuztal
astridcollenberg@landeselternschaft-nrw.de

Stellvertretender Vorsitzender:
Georg Maier
45701 Herten
georgmaier@landeselternschaft-nrw.de

Schatzmeister:
Frank Millè
58507 Lüdenscheid
frankmille@landeselternschaft-nrw.de

Geschäftsstelle:
Birgit Völxen
44879 Bochum
birgitvoelxen@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Irene G.-Aßmann
53631 Königswinter
ireneassmann@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzer:
Rainer Schmitz
34414 Warburg
rainerschmitz@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzerin:
Gisela Bünting
48157 Münster
giselabuenting@landeselternschaft-nrw.de

Beisitzer:
Jörg Heinlein
46284 Dorsten
joergheinlein@landeselternschaft-nrw.de

2. Vorstandsarbeit der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

für den Zeitraum Oktober 2006 - März 2007

21.10. Fachkongress "Praxis der individuellen Förderung", Essen (Fr. Völxen, Hr. Depenbrock)

26.10. Forum Förderung Kinder, Arbeitstreffen, Dortmund (Fr. Völxen)

28.10. Beiratssitzung "Selbständige Schule", Essen (Hr. Maier)

04.11. Grundschultreff und Mitgliederversammlung Castrop-Rauxel (Vorstand)

08.11. Vortrag "Das neue Schulgesetz", Elternschule Duisburg (Hr. Depenbrock)

11.11. Mitgliederversammlung LE Gymnasium, Dortmund (Hr. Maier)

07.12. Forum Förderung Kinder, Arbeitstreffen, Dortmund (Fr. Völxen)

11.12. Vorstandssitzung, Kreuztal (Vorstand)

15.02. Forum Förderung Kinder, Arbeitstreffen, Dortmund (Hr. Depenbrock)

20.02. Gespräch zu LRS mit Fr. Dr. Löffler und Fr. Dr. Meyer - Schepers, Bochum (Fr. Völxen)

27.02. - 03.03. DIDACTA Köln (Fr. Collenberg, Fr. Denkhaus, Hr. Wolf, Fr. Völxen, Hr. Depenbrock)

08.03. "Elternmitwirkung und das neue Schulgesetz", Stadteltern Münster (Hr. Depenbrock)

26.03. Vorstandssitzung, Dortmund (Vorstand)

Vorstandswahl im Herbst 2007

Liebe Mitglieder,

im Herbst geht die zweijährige Wahlzeit des amtierenden Vorstandes zu Ende. Mehrere Vorstandsmitglieder haben mittlerweile kein Kind mehr in der Grundschule und dürfen laut Satzung daher ihr Amt nicht fortführen. Auch unser Schatzmeister wird nach langen Jahren nicht mehr weiter zur Verfügung stehen.

Die erfolgreiche und positive Arbeit der Landeselternschaft Grundschulen basiert nicht zuletzt auf einem effektiv arbeitenden Vorstand.

Ich habe viele unter Ihnen kennen gelernt, die sich motiviert und sehr aktiv für die Belange ihrer Schule engagieren. Aber Sie wissen auch, dass die Arbeit auf Ebene des Landes mit dem Blick auf alle Grundschulen ebenso wichtig ist.

Deshalb würde ich mich sehr freuen, wenn für Sie die Mitarbeit im Vorstand der Landeselternschaft Grundschulen in Frage käme.

Natürlich stehe ich Ihnen gerne jederzeit für alle Fragen rund um die Vorstandsarbeit zur Verfügung. Gerne können Sie auch bis zur Herbstmitgliederversammlung an einer oder mehreren Vorstandssitzungen teilnehmen.

Ich freue mich auf Ihre Mitarbeit

Ihr

Martin Depenbrock

Der Teufelskreislauf der Lernschwierigkeiten

Nicht nur bei der Dyskalkulie, sondern bei Lernschwierigkeiten im allgemeinen gibt es einen Teufelskreislauf, der zur Entstehung, Aufrechterhaltung und Verschlimmerung der Störung führen kann. Er sei hier erläutert anhand eines Beispiels:

Als Stefanie in die Schule kam, war sie zu Beginn mit Feuereifer bei der Sache. Nach und nach nahm sie aber immer deutlicher wahr, dass die anderen Kinder beim Rechnen immer schneller und besser als sie waren und für ihre Ergebnisse von der Lehrerin belohnt wurden. Darunter litt Stefanie zunehmend, da diese Belohnungen ihr nicht zuteil wurden. Eltern und LehrerInnen registrierten ihre Problem, dachten jedoch, sie sei lediglich faul oder unkonzentriert. Um sie zu unterstützen, übten sie vermehrt mit ihr, was jedoch erfolglos blieb und Unzufriedenheit auf Seiten der Eltern und LehrerInnen hervorrief. Auch die Klassenkameraden merkten bald, dass sie mit ihren Antworten immer falsch lag und begannen, sie auszulachen. Hinzu kam noch, dass ihre Schwester, die keinerlei Probleme in der Schule hatte, ihr immer als gutes Vorbild hingestellt wurde. All dies hatte tiefgreifende negative Wirkungen auf ihr Selbstwertgefühl.
Um ihr Selbstwertgefühl irgendwie zu retten, gab Stefanie bald vor, am Rechnen gar kein Interesse zu haben, wodurch der Druck auf sie jedoch eher noch zunahm. Den Förderunterricht empfand sie als Strafe. Durch verminderte Anstrengung und somit weiterhin fehlende Anerkennung wurde ihr Selbstwertgefühl auch weiterhin untergraben. Dies kompensierte sie durch Erfolge auf einem anderen Gebiet - dem Sport. Außerdem kam ihr durch Unterrichtsstörungen Beachtung und Aufmerksamkeit zu - wenn auch nur negative. Dieser Teufelskreis schaukelte sich immer weiter hoch, und bald breitete sich die Problematik auf den gesamten Unterricht aus.
Stefanie versagte nun immer massiver in Leistungssituationen. Sie bekam Angst davor, was wiederum zu Stress, Lernblockaden und somit einer weiteren Verminderung ihrer Leistungsfähigkeit führte. Schriftliches Arbeiten empfand sie als immer unangenehmer, und daher versuchte sie es, wo es nur ging zu vermeiden: Die Hausaufgaben wurden Tag für Tag begleitet durch einen aufreibenden Kampf mit der Mutter, Hefte wurden vergessen oder gingen verloren, Aufgaben wurden der Mutter verschwiegen.
Die zunehmenden Misserfolge führten bei Stefanie zu Schuldgefühlen, und gute Leistungen nahm sie bald gar nicht mehr war. Unterstützt wurde dies noch dadurch, dass Eltern und Lehrer selbst bei guten Leistungen eher mit Misstrauen als mit Lob reagierten. Eine Veränderung wurde so fast unmöglich.
Dieses Beispiel macht deutlich, dass sich die Schwierigkeiten bei inadäquatem Umgang mit der eigentlichen Schwäche recht bald nicht mehr auf diese beschränken, sondern dass weitaus dramatischere Wirkungen (generelles Schulversagen) auftreten. Der Grund dafür ist, dass das Kind keine Möglichkeiten zur Verfügung hat, die Rechenschwäche konstruktiv zu kompensieren.

Ganz wichtig ist es daher, dem Kind diese Möglichkeiten zu geben. In erster Linie ist es von Bedeutung, das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken und ihm dazu zu verhelfen, seine Schwäche als etwas Normales begreifen und akzeptieren zu können. Weiterhin ist es wichtig, das die Beziehung des Kindes zu den Eltern bzw. Lehrern sich nicht nur auf erbrachte Leistung stützt, sondern dass das Kind unabhängig davon positive Zuwendung erhält und nicht unter Druck gesetzt wird.

Erst wenn das Selbstwertgefühl gestärkt ist und das Kind eine von der Leistung unabhängige gute Beziehung zu Eltern und Lehrern hat, macht es Sinn, ihm Fähigkeiten anzutrainieren, in denen es Schwächen zeigt. Wenn diese wichtige Voraussetzung nicht gegeben ist, werden Problemschüler die zusätzlichen Förderangebote lediglich als Benachteiligung oder Bestrafung erleben, sie deshalb nicht annehmen und daher auch keine Fortschritte machen.

3. Legasthenie, LRS, Dyskalkulie, Rechenschwäche – wovon reden wir?

Lese-Rechtschreib-Schwäche - Legasthenie
Schätzungen zufolge haben zwischen 5 und 20 Prozent aller Kinder eines Jahrgangs Lese-Rechtschreib-Probleme. Wie hoch auch immer die Zahl ist, wichtig ist, dass den Kindern geholfen wird. Dazu ist eine sorgfältige Analyse der Ursachen und Ausprägungen nötig. Es gibt Kinder, die leichte Lese-Rechtschreib-Probleme haben, z.B. weil sie beim Lesen lernen länger krank oder unkonzentriert waren, weil sie zu wenig geübt haben oder einfach von ihrer Entwicklung her noch nicht reif für das Lesen lernen sind. Es gibt aber auch Kinder, die eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) - Legasthenie - haben. Hier liegt vielfach eine Ursache im organischen Bereich vor. Die Lese-Rechtschreib-Schwäche kann durch Hör- oder Sehprobleme auftreten, durch leichte Gehirnschäden verursacht oder durch Veränderungen in den Genen bedingt sein. So können sich Kinder mit Teilleistungsschwächen langsamer entwickeln als andere. Und daher reicht der Unterricht, mit dem die anderen Kinder Lesen und Schreiben lernen, oft nicht aus. Eltern und Schüler erhalten Rat und Hilfe u.a. bei Kinderpsychologen, Erziehungsberatungsstellen, Legasthenieverbänden.

(Quelle: Das Eltern-Lexikon des Studienkreises)

Die Begrifflichkeiten werden einerseits in der Öffentlichkeit oft vertauscht und nicht voneinander abgegrenzt, andererseits bezeichnen sie auch in der Wissenschaft die teils diametral geegnsätzlichen Erklärungsansätze. Im Folgenden geben wir ausschnittweise Definitionen wieder, die auch die ganannten unterschiedlichen Ansätze widerspiegeln:

3.1 Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben

Dipl.Päd. Ingrid M. Naegele, Institut für Lernförderung, Frankfurt/M.

Es gibt bislang keine einheitliche Definition für Probleme beim Lesen- und Rechtschreibenlernen. Je nach wissenschaftlichem Standort und professionellem Interesse werden unterschiedliche Bezeichnungen gewählt.

Wer sich in Bezug auf die Ursachenerklärung stärker auf Defekte bzw. Eigenschaften des Kindes bezieht, wählt Bezeichnungen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Legasthenie, wer mehr die dynamische Wechselwirkung von personalen und Umweltbedingungen betont, spricht von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Ist eine begriffliche Unterscheidung möglich, sinnvoll oder gar notwendig?

Ich beziehe mich dabei auf die Unterscheidung von Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS).

Das Konstrukt Legasthenie betrachtet Lese-Rechtschreib-Störungen als krankhafte Eigenschaft eines intelligenten Kindes, das eine Diskrepanz zwischen guter Intelligenz und schwachen Lese-Rechtschreibleistungen aufweist. Das Kind – so wird behauptet - habe irgendwelche Defekte (sei es genetisch oder dispositionell, z. B. Wahrnehmungsstörungen).

Die Kritik:

- Dieses Konstrukt ist **theoretisch nicht sinnvoll**, denn es beinhaltet die Annahme, die Intelligenz sei ein wesentlicher Faktor für den Erfolg im Lesen/Schreibenlernen und deshalb sei Legasthenie eine erwartungswidrige Störung.

Die Korrelationen zwischen IQ und Leistungen in Lese- und Rechtschreibtests liegen jedoch nur in mittlerer Höhe, d.h. Diskrepanzen zwischen dem IQ und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sind also erwartungsgemäß und keinesfalls krankhaft.

- Dieses Konstrukt ist **methodisch nicht sinnvoll**, denn bei der Feststellung einer Diskrepanz zwischen IQ und Leistungen im Lese- und im Rechtschreibtest gehen die Messfehlerschwankungen ein und führen zu unzuverlässigen Resultaten. Je nach Verwendung unterschiedlicher Intelligenztests werden zudem unterschiedliche Kinder als Legastheniker diagnostiziert (Valtin 1981).

Dieses Konstrukt ist **diagnostisch nicht sinnvoll**, denn die so definierten Legastheniker unterscheiden sich weder in ihren Schwierigkeiten im Lesen und der Rechtschreibung (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995), noch in anderen Funktionsbereichen (Valtin 1981, Marx/Weber/Schneider 2001) von anderen Kindern mit LRS, bei denen keine Diskrepanz mit der Intelligenz vorliegt. So sind zum Beispiel Reversionen nicht typisch.

· Das Konstrukt Legasthenie ist **wissenschaftlich nicht haltbar**, da alle damit verbundenen Annahmen (Linksfaktor, Raumlagelabilität, legastheniespezifische Fehler und visuelle Wahrnehmungsmängel) falsifiziert worden sind.

- Dieses Konstrukt ist **therapeutisch nicht brauchbar**, denn die so definierten Legastheniker brauchen keine anderen Therapiemaßnahmen als andere Kinder mit LRS. Der Therapie-Erfolg ist auch nicht von der Intelligenz der Kinder abhängig. (zuletzt Weber/Marx/Schneider 2001). Dieses Ergebnis spricht für die Empfehlungen der KMK, alle Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von ihrem Intelligenzniveau zu fördern.

- Dieses Konstrukt kann sogar therapeutisch schädlich sein, weil falsche Fördermaßnahmen ergriffen werden, denn es verhindert, dass Legastheniker Therapien erhalten, die gezielt am Versagen im Lesen und Schreiben ansetzen. Eine Auswertung anamnestischer Daten von Kindern, die im Institut für Lernförderung in Frankfurt vorgestellt wurden, zeigt, dass betroffene Kinder manchmal über Jahre hinweg eine Folge diverser Therapien (Ergotherapie, Augentraining, Funktionstrainings, NLP, Kinesiologie, sogar Psychoanalyse) hinter sich hatten - und dies ohne jeglichen Erfolg für ihre Lese- oder (Recht)-Schreibkompetenz, da nämlich die entscheidende Förderung im Bereich der Schriftsprache selbst unterblieb.

Auch der Förderunterricht in der Grundschule, der sich am klassischen Legastheniekonzept orientiert, zeigt wenig Effektivität. Klicpera und Gasteiger-Klicpera

(1995) haben bei Wiener Legasthenikern, die ein bzw. zwei Jahre lang einen Legasthenikerförderkurs besuchten (eine Stunde pro Woche Unterricht außerhalb des Klassenverbandes), keinerlei Leistungszuwachs beobachten können. Gründe seien der erhebliche Anteil an Funktionsübungen; häufiges lautes Lesen, vor allem von einzelnen Wörtern, wobei das Textverständnis wenig berücksichtigt wird; in der Rechtschreibung Übungen zur Vermeidung von Reversionen, also von Fehlerschwerpunkten, die gar keine große Rolle spielen.

Welche Ursachenannahmen liegen der jeweiligen Definition zugrunde?

Dem Konstrukt Legasthenie liegt die Annahme zugrunde, das Kind könne aufgrund einer krankhaften Eigenschaft des Kindes nicht lesen und schreiben lernen. Vor allem Mediziner verweisen auf “Teilleistungsstörungen”. Die Annahme, dass Funktions- oder Teilleistungsschwächen wesentlich zur Legasthenie beitragen, ist jedoch empirisch widerlegt. Unter den Legasthenikern gibt es nur einen ganz geringen Prozentsatz von Kindern, die überhaupt derartige Defizite aufweisen (Valtin 1974, 1981; Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1995). Hingegen gibt es viele Kinder mit “Teilleistungsschwächen", die keinerlei Probleme beim Schriftspracherwerb haben (Schenk-Danziger 1991). Nicht überraschend sind deshalb die fehlende therapeutischen Erfolge von Programmen im visuellen oder visuomotorischen Bereich (Scheerer-Neumann 1979). Dies gilt auch für auditive Trainings mit Hilfe des Brainboy nach Warnke (Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1995).

Die Theorien der Teilleistungsstörungen beruhen auf dem Gedanken, das es beim Lesen- und Rechtschreibenlernen vor allem um Wahrnehmungsleistungen handele. Tatsächlich geht es beim Schriftspracherwerb um eine Denkentwicklung und den Erwerb von Einsichten in den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache (s.u)

Das pädagogisch-psychologische Konzept von LRS:

Die Theorie der kognitiven Klarheit

Die Theorie der kognitiven Klarheit besagt: Beim Schriftspracherwerb müssen die Lernenden zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift gelangen. Ferner brauchen sie metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken.

Durch zahlreiche Studien wissen wir, wie komplex und schwierig die Voraussetzungen und Lernleistungen sind, die Kinder beim Erwerb des Lesens und Schreibens sich aneignen müssen, z. B. die Vergegenständlichung von Sprache, das Wortkonzept, die Phonemanalyse und Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln. Dabei handelt es sich um Einsichten und Kenntnisse, die von Kindern nicht schlagartig von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben werden. Alle Kinder haben hier Schwierigkeiten und durchlaufen charakteristische Stufen.

Generell sind die Probleme der LRS-Kinder dadurch zu charakterisieren, dass sie sich länger auf den unteren Ebenen des Schriftsprachmodells mit den entsprechenden Fehlerschwerpunkten aufhalten, zum Beispiel bei der ”Schreibe, wie du sprichst”- Strategie.

SchülerInnen mit LRS ähneln mit ihren Leistungen im Lesen und (Recht-)schreiben Kindern auf unteren Ebenen der Schriftentwicklung. Offenbar benötigen sie längere Zeit als normal lernende Kinder, um die unteren Entwicklungsstufen zu verlassen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wobei ein Wechselspiel zwischen individuellen, häuslichen und schulischen Faktoren zu berücksichtigen ist. Langsam lernende Kinder laufen Gefahr, im Unterricht hinterherzuhinken, weil sie aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen das größere Wortschatzangebot und die immer schwieriger werdenden Wörter nicht mehr bewältigen können. Dadurch stellen sich beim Kind Misserfolgserlebnisse sowie Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der Gesamtpersönlichkeit ein, was in schwerwiegenden Fällen zu dem bekannten Teufelskreis führt.

3.2 Rechenschwäche (Dyskalkulie, Arithmasthenie)

Was ist Dyskalkulie?

Dyskalkulie ist der wissenschaftliche Begriff für die Rechenschwäche bzw. Rechenstörung.

Von Dyskalkulie spricht man, wenn anhaltende Schwierigkeiten im Erfassen rechnerischer Sachverhalte, im Umgang mit Zahlen und in der Bewältigung von Rechentechniken vorliegen, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar sind. Die Schwierigkeiten betreffen vor allem die grundlegenden Rechenfertigkeiten (Addition, Subtraktion, Multiplikation,

Division) und weniger die abstrakteren mathematischen Fertigkeiten, die etwa für Algebra, Trigonometrie und Geometrie benötigt werden.

Häufig wird Dyskalkulie aus Unkenntnis überhaupt nicht erkannt, wenn doch, typischerweise in der 3. oder 4. Klasse.

Weit verbreitet ist die Annahme, dass die Ursache der Dyskalkulie ausschließlich in einem Mangel an Begabung oder aber Faktoren wie dem schulischen Umfeld, dem Lernstoff oder den Eltern liege. Diese Annahme trifft jedoch keinesfalls zu. Vielmehr wird die Dyskalkulie bei jedem Betroffenen durch viele verschiedene Einflussfaktoren bedingt. Ein einfaches Modell zur Entstehung gibt es daher nicht. Dies sollte man immer im Hinterkopf behalten, um etwaige Schuldzuweisungen zu vermeiden.

Es gibt nun verschiedene Erklärungsansätze zur Entstehung der Dyskalkulie, von denen an dieser Stelle einige erläutert seien:

Dem entwicklungspsychologischen Ansatz liegt die Entwicklungspsychologie von Piaget zugrunde. Hiernach erfolgen der Aufbau und die Verinnerlichung von Zahlbegriffen und mathematischen Operationen in vier Phasen, wobei das Erreichen einer Phase Voraussetzung für die nächste Phase ist.
In der ersten Phase sind für mathematisches Verständnis noch konkrete Handlungen mit realen Gegenständen nötig. Daher werden in der Schule zum Erlernen der Grundrechenarten z.B. Rechenkästen mit Einerwürfeln, Zehnerstangen etc.
In der zweiten Phase kommt die bildliche Darstellung hinzu. Mengen werden zeichnerisch abgebildet und Operationen durch graphische Zeichen veranschaulicht. Die Darstellung hält sich dabei noch eng an das Darzustellende.
In der dritten Phase wird die Darstellung abstrakter; man spricht von symbolischer Darstellung (z.B. mathematische Gleichungen als abstrakte Darstellung von Ziffern und Rechenzeichen). Um die Bedeutung der mathematischen Symbole zu verinnerlichen, müssen die jeweiligen Operationen wieder auf die beiden vorangegangenen Stufen zurückgeführt werden.
Als vierte und letzte Phase erfolgt die Automatisierung im Symbolbereich. Ist man auf dieser Stufe angekommen, wird es leichter, komplexe Probleme zu erfassen Es kann nun passieren, daß eine Phase gestört wird - und somit die darauffolgenden Phasen nicht erreicht werden können. Wenn ein Kind z.B. mit der abstrakten Darstellung von Zahlen und Operationen (dritte Phase) nicht zurechtkommt, ist an eine Automatisierung (vierte Phase) schon gar nicht zu denken.
Der neuropsychologische Ansatz geht davon aus, dass Dyskalkulie eine Teilleistungsschwäche ist, also eine umschriebene Entwicklungsstörung sehr unterschiedlicher Funktionen, die nicht dem sonstigen Entwicklungsstand des Kindes entspricht. Für das mathematische Lernen bedeutet dies, dass einer der vielen Bausteine, die hierfür benötigt werden, nicht so funktioniert, wie er eigentlich sollte bzw. dass er mit den anderen Bausteinen nicht richtig zusammenwirkt. Zu diesen Bausteinen zählen z. B.: räumliche Orientierungsfähigkeit, auditive und visuelle Wahrnehmung, Zusammenwirken von Wahrnehmung und Motorik und Gedächtnis.
Häufig kommen Rechenprobleme dadurch zustande, dass das Kind bestimmte Begriffe, Techniken oder Zusammenhänge noch nicht richtig verstanden hat. Betrachtet man Schülerfehler etwas genauer, so wird man in vielen Fällen feststellen, dass die Fehler nicht etwa willkürlich sind, sondern einer ganz bestimmten Regelstruktur unterliegen. Diese lassen sich durch detaillierte Fehleranalysen entdecken und somit auch leichter beheben.
Bei einigen Kindern sind Rechenprobleme auf depressiv bedingte Leistungsblockierungen, angstbedingte Konzentrationsstörungen oder ein ungünstiges Selbstkonzept zurückzuführen. Derartig bedingte Rechenstörungen stellen jedoch die Ausnahme dar.
Weiterhin können Rechenstörungen verstärkt werden durch:

- häufigen Lehrerwechsel in den ersten Grundschulklassen und damit verbunden häufigen Wechsel von Unterrichtsmethoden
- abweichende Meinungen über Art und Weise der Einführung des Rechnens zwischen Lehrperson und Eltern oder zwischen den Eltern
- Vernachlässigung des Rechnens zugunsten von Lesen- und Schreibenlernen
- Größe und Struktur der Klasse
- Beschämung durch Lehrer, Mitschüler, Eltern etc.

Es sei nochmals betont, dass dies nur einige Erklärungsansätze sind, die nicht auf jeden einzelnen Schüler in genau dieser Form zutreffen werden. Um die Leistungsfähigkeit eines Schülers zu steigern, ist es von großer Bedeutung, die individuellen Ursachen der Rechenstörung herauszufinden. Nur dann können adäquate, genau darauf zugeschnittenen pädagogische Maßnahmen ergriffen werden.

3.3 Sehprobleme ausschließen

Die Störungen im visuellen Bereich sind oft nur ein kleiner Baustein im Gesamtbild. Bei manchen Kindern liegt aber genau hier der Schlüssel für eine wirkungsvolle Unterstützung, damit sich neue Lernerfolge einstellen.

Bei der Legasthenie handelt es sich um eine Störung der zentralen Verarbeitung von Informationen, die u.a. auch über die Augen in das Gehirn gelangt sind. Eine Legasthenie ist manchmal auf den ersten Blick nicht unbedingt von Lese-Rechtschreib-Schwächen auf Grund anderer Ursachen zu unterscheiden. Im Gegenteil, Verhaltensweisen und Aussagen legasthener Kinder führen sogar häufig zu dem Schluss, dass die Bildaufnahme im Auge gestört sei. Daher sollte bei jedem betroffenen Kind durch eine gründliche Untersuchung der Augen und der

Zusammenarbeit beider Augen abgeklärt werden, ob hinter der Lese- und Rechtschreibschwäche eine zentrale Verarbeitungs- oder eine Bildaufnahmestörung steckt. Diese Unterscheidung ist deswegen so wichtig, weil den Kindern auf ganz unterschiedliche Weise geholfen werden muss.

Auch der Zusammenhang zwischen der Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) und der ´Qualität` des Sehens ist zu berücksichtigen. Störungen der visuellen Sensorik können in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Syndrom der Lese-RechtschreibSchwäche stehen. Verschiedene Sehprobleme und -störungen, auch wenn sie noch so unbedeutend erscheinen mögen, können die Qualität des visuellen Inputs negativ beeinflussen oder anders gesagt, können das Erkennen einer Textseite und damit das Lesen erheblich erschweren.

3.4 Hörprobleme ausschliessen

Schwiereigkeiten im Bereich von LRS haben oft mit Wahrnehmungsstörungen im auditiven Bereich zu tun. Allerdings muss zuerst unbedingt ausgeschlossen werden, dass es sich um ein reines Hörproblem im Bereich der Ohren handelt.

Deshalb wird auch immer ein Besuch des HNO-Arztes bei auftretenden Schwierigkeiten oder Verdacht auf LRS empfohlen.

4. Woran erkennt man eine Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche?

Hinweise auf eine Rechenschwäche:

In der Fachliteratur sowie im Internet (Suchbegriffe: Rechenschwäche, Arithmasthenie, Dyskalkulie) finden sich eine ganze Reihe von Symptomlisten. Es werden deshalb an dieser Stelle nur einige Hinweise gegeben, die einen „Anfangsverdacht“ auf das Vorliegen einer Rechenschwäche begründen können.

Ein Kind

- hält am zählenden Rechnen fest, deshalb arbeitet es deutlich verlangsamt mit entsprechender Häufung von Zählfehlern
- automatisiert den Zahlraum bis 20 nicht
- scheitert deshalb schon bei der Erweiterung des Zahlraums auf 100
- entwickelt kein oder nur unzureichendes Verständnis für das Stellenwertsystem
- entwickelt kein oder nur unzureichendes Verständnis für verschiedene Größen
- kann die Bedeutung von Rechenoperationen nicht oder nur teilweise erfassen,
- verwechselt Operationszeichen
- verwechselt die Rechenrichtung
- prüft ermittelte Ergebnisse nicht auf Plausibilität
- hat Schwierigkeiten mit Gleichungsumstellungen
- kann Rechenoperationen nicht mit Sachverhalten in Verbindung bringen
- rechnet bei mehrschrittigen Sachaufgaben oft nur den ersten Teil
- entwickelt eigene (fehlerhafte) Algorithmen
- behilft sich mit Kompensationsstrategien wie
    - Auswendiglernen (Rechenrezepte, Musteraufgaben, schriftliche Verfahren, 1x1)
    - Eselsbrücken
    - Abschreiben
    - Flucht in schriftliche Verfahren
- Vergisst (in Mathematik) Gelerntes und Geübtes oft sehr schnell
- übt erfolglos
- braucht sehr viel Zeit für Hausaufgaben in Mathematik
- fühlt sich durch Hilfestellung der Eltern oft verwirrt, wehrt ab
- entwickelt Ängste vor Klassenarbeiten in Mathematik, Lehrkräften in Mathematik, (bis hin zu psychosomatischen Reaktionen)
- überträgt seine Lernschwierigkeiten auch auf andere Fächer

Betroffene Eltern und Lehrer sind mitunter verzweifelt über die erfolglosen Förderversuche an ihren „belehrungsbehinderten“ Schülern. Erfolgversprechende Hilfen bedürfen nicht nur vertiefter Kenntnis über den Erwerb elementarer mathematischer Konzepte. Sehr oft müssen auch emotionale Störungen, die für eine Rechenschwäche ursächlich sein können oder als Begleitsymptomatik auftreten, mitbehandelt werden. Eine herkömmliche Nachhilfe ist in solchen Fällen fast immer erfolglos, wenn nicht sogar kontraproduktiv.

Hinweis auf Lese-Rechtschreibschwäche:

(Quelle: Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.)

Charakteristische Probleme beim Lesen:

Niedrige Lesegeschwindigkeit, häufiges Stocken, Verlieren der Zeile im Text, aber auch das Auslassen, Vertauschen oder Hinzufügen von Wörtern, Silben oder einzelnen Buchstaben. Das Gelesene kann zum Teil nur unzureichend wiedergegeben bzw. interpretiert werden.

Charakteristische Probleme in der Rechtschreibung:

Hohe Fehlerzahl bei ungeübten Diktaten aber auch abgeschriebenen Texten. Wörter werden teilweise fragmenthaft, im selben Text häufig auch mehrfach unterschiedlich falsch geschrieben. Hinzu kommen auffallend viele Grammatik- und Interpunktionsfehler und oft eine unleserliche Handschrift.

Probleme in anderen Fächern als Deutsch:

Die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten treten ebenfalls in den Fremdsprachen auf. Schwierigkeiten beim Lesen und vor allem die Verlangsamung können eine eingeschränkte Wissensaufnahme in den übrigen Lernfächern verursachen, weil z.B. im vorgegebenen Zeitrahmen das Wissen nicht aufgenommen bzw. niedergeschrieben werden kann. Legasthenie kann somit schnell dazu führen, dass die gesamte schulische Leistung erheblich beeinträchtigt wird.

"Rechtschreibfehler treten vor allen Dingen beim Diktat und bei spontanem Schreiben (z.B. Aufsatz) auf, während das Abschreiben von Anfang an oder in späteren Klassenstufen weitgehend fehlerlos sein kann. Die Kinder können auch die Worte in aller Regel korrekt artikuliert aussprechen und dennoch das Wort fehlerhaft schreiben. Kinder, die leicht auswendig lernen, und solche mit höherer Intelligenz kompensieren u.U. die Lese- und Rechtschreibstörung; sie versagen erst in der 3. Klasse oder erst nach dem Wechsel in eine weiterführende Schule (Realschule, Gymnasium), wenn ungeübte Schriftsprachleistungen und Aufsätze gefordert werden oder ein höheres Leistungs- und Temponiveau bei schriftlichen Arbeiten abverlangt wird. Schwerer betroffene Kinder sind meist nicht fähig, die Fehler beim Lesen und Rechtschreiben selbst zu erkennen und sich zu korrigieren."

Zitierbare Quelle:

Dt.Ges.f. Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. 2. überarbeitete Auflage 2003, Deutscher Ärzte Verlag, ISBN: 3-7691-0421-8

Vorschulische Auffälligkeiten:

Jedes Kind hat seine eigene Legasthenie. Folgende Auffälligkeiten kann man vereinzelt beobachten: Verzögerter Sprechbeginn, eingeschränktes Sprachverständnis, Sprechschwierigkeiten, soweit keine körperlichen Ursachen erkennbar sind (z.B. Hörstörung), Probleme beim Erkennen von Reimen und Silben. Es ist allerdings nicht möglich, bereits vorschulisch eine Legasthenie zu diagnostizieren oder zu behandeln. Eine recht gute Vorhersage erlauben standardisierte Verfahren, die in den letzten Jahren publiziert wurden (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibfähigkeit BISC). Dieses Verfahren wird in der zweiten Hälfte des letzten Kindergartenjahres eingesetzt. Faktoren, die im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Legasthenie stehen, sind im Wesentlichen Einschränkungen in Fähigkeiten wie z.B. die Wahrnehmung und Unterscheidung von Silben und Lauten.

Schwierigkeiten in Klasse 1-3:

Auch die folgenden Auffälligkeiten sind "Kann-Auffälligkeiten"

Lesen: Verbinden von Lauten, Zusammenführen von Worten zu Sätzen, inhaltliches Verstehen von Gelesenem, auffallend langsames Lesen.

Rechtschreibung: Unterscheidung und Schreiben einzelner Buchstaben, Umsetzung vom Gehörten ins Geschriebene, Weglassen oder Hinzufügen einzelner Buchstaben, Schreiben so genannter Wortruinen,

Probleme beim Abschreiben von Wörtern und Sätzen, unleserliche Schrift, hohe Fehlerquote bei ungeübten Diktaten.

Schwierigkeiten in Klasse 3-4:

Leistungsdefizite aufgrund von eingeschränktem, d.h. verlangsamtem oder fehlerhaftem Lesevermögen und mangelhafter Rechtschreibung machen sich auch in anderen Fächern bemerkbar. Obwohl sich Eltern und Kinder sehr bemühen, durch häufiges Üben die Leistung zu verbessern, macht das Kind nur geringe, teilweise gar keine Fortschritte. Oft wird zu Unrecht schuldhaftes Versagen vermutet.

5. Förderung

5.1 Dyskalkulie

Ist tatsächlich eine Dyskalkulie diagnostiziert worden, wird eine Therapie vorgeschlagen, die je nach der speziellen Problematik des Kindes unterschiedliche Schwerpunkte haben kann.

Wichtig ist in jedem Fall, dass das Kind (im Gegensatz zu seinen Problemen) in den Mittelpunkt der

Förderung gestellt wird und zunächst einmal sein Selbstbewusstsein gestärkt wird. Dies kann durch spielen, malen, singen etc. geschehen. Da sich das Vorgehen grundlegend vom normalen Mathematik-Förderunterricht unterscheidet, kann der Leistungsdruck des Kindes verringert und ein motivierendes Lernklima geschaffen werden.

Erst wenn dies realisiert werden konnte, wird mit dem eigentlichen Training der mathematischen Fähigkeiten begonnen. In der Regel erfolgt das Lernen zunächst anhand dreidimensionalem Lernmaterial; später werden Arbeitsblätter eingesetzt, und in einem nächsten Schritt wird mit dem Kopfrechnen begonnen.

Die Therapie erstreckt sich in der Regel über einen Zeitraum von zwei Jahren und bezieht LehrerInnen und Eltern mit ein. Es wird einzeln oder in kleinen Gruppen gearbeitet, im Durchschnitt mit zwei Stunden pro Woche.

Liegt eine Dyskalkulie-Diagnose vor, sowie eine Stellungnahme des/der zuständigen Lehrers/Lehrerin und eines Kinder- und Jugendpsychiaters, so kann man sich im Jugendamt bei der Fachstelle für Eingliederungshilfe über die genauen Voraussetzungen für eine eventuelle Kostenübernahme für die Therapie informieren.

Falls erforderlich, wird zu zusätzlichen begleitenden Fördermaßnahmen (z. B. Ergotherapie, psychomotorische Therapie etc.) geraten.

Es gibt auch einige Verfahren, deren Wirksamkeit wissenschaftlich nicht ausreichend belegt ist und die daher recht umstritten sind. Hierzu zählen die Kinesiologie, das Neurolinguistische Programmieren (NLP), die Tomatis-Methode, die Korrektur der Winkelfehlsichtigkeit und die Bachblütentherapie.

5.2 LRS

Die Formen der Förderung können nach verschiedenen Gesichtspunkten differenziert werden. Ausgehend von der Annahme, dass der Legasthenie spezifische Defizite in der Wahrnehmung von auditiver und visueller Information zugrunde liegen, wird versucht, diese Schwächen zu behandeln, um dadurch die Voraussetzungen für das Erlernen der Schriftsprache zu verbessern. Diese Form wird nachfolgend als das Training von basalen Wahrnehmungsfunktionen bezeichnet. Hierzu gehören Verfahren, die die sogenannte Ordnungsschwelle, d. h. das Intervall zwischen 2 Reizen, das zur Getrenntwahrnehmung dieser Reize notwendig ist, trainieren. Ebenfalls in diese Sparte gehören Verfahren, die zur Verbesserung der Steuerung der Blickbewegung eingesetzt werden. Diese Verfahren sind dadurch charakterisiert, dass sie auf einer sehr schriftsprachfernen Ebene ansetzen und zur Anwendung recht kostspielige Geräte angeschafft werden müssen.

Dem gegenüber stehen die symptomspezifischen Förderprogramme, die schriftsprachnah sind und in der Regel Teilprozesse des Lesens und Rechtschreibens fördern. Zu dieser Form der Förderung gehören z. B. Programme zur Verbesserung der Lautbewusstheit oder Rechtschreibregeltrainings.

Die symptomspezifischen Trainings lassen sich sinnvoll nach dem Modell des Schriftspracherwerbs von Frith (1985) verschiedenen Entwicklungsstufen zuordnen. Das Modell von Frith (1985), das durch eine Reihe von empirischen Studien in seinen grundlegenden Annahmen bestätigt werden konnte, geht zunächst von einer sogenannten logographischen Entwicklungsstufe aus. Diese vorschulische Entwicklungsstufe der Verschriftlichung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder bereits eine Vorstellung davon haben, dass Laute bzw. Wörter in Zeichen ausgedrückt werden können, jedoch noch kein Wissen über die Buchstaben-Laut-Beziehung haben. Daher verschriftlichen sie ein Logogramm als Zeichen für ein Wort. Das Lesen auf dieser Entwicklungsstufe ist durch das Erkennen von besonderen Merkmalen einzelner Wörter gekennzeichnet. Einzelne Wörter werden aufgrund ihres Symbol- oder Zeichencharakters wiedererkannt, ohne dass ein Verständnis über die Buchstaben-Laut-Beziehung vorliegt (z. B. Wiedererkennen des eignen Namens an einzelnen Buchstaben).

Die darauffolgende alphabetische (phonologische) Entwicklungsstufe beginnt mit der schulischen Unterrichtung. Durch die Vermittlung der Buchstaben-Laut-Zuordnung wird das Prinzip der Schriftsprache eingeführt. Die Verschriftlichung ist im wesentlichen lautgetreu, das Lesen ist durch das Erlesen von einzelnen Buchstaben und das Verbinden der einzelnen Laute gekennzeichnet. Diese Stufe kennzeichnet überwiegend den Entwicklungsfortschritt in den ersten beiden Grundschulklassen.

Die orthographische Entwicklungsstufe kennzeichnet den Erwerb von Wissen über Regelmäßigkeiten von Buchstabenfolgen, Morphemen und überorgeordneten grammatikalischen und semantischen Strukturen der Schriftsprache. Auf dieser Entwicklungsstufe sind die Kinder in der Lage, einzelne Wörter als Ganzes zu lesen.

Die genaue Analyse des individuellen Entwicklungsniveaus eines lese- und rechtschreibgestörten Kindes ermöglicht die Zuordnung zu einer der genannten Entwicklungsstufen. Darauf aufbauend wird über den passenden Förderansatz entschieden (z.B. Förderung von Lautbewusstheit oder von orthographischem Wissen).

6. Weitere Förderansätze

6.1 Analyse und Förderung nach DoRA und LARS

DoRA®
Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse

Dr. Ursula Meyer-Schepers und Dr. Ilona Löffler

DoRA wurde in den 70er Jahren entwickelt und von unserer Institutsleiterin Frau Dr. Ursula Meyer-Schepers in ihrer Dissertation 1991 veröffentlicht. Damit waren wir mit die Ersten, die das bloße Fehlerzählen früherer Diagnoseverfahren beendeten. Mit DoRA ist es uns möglich, jeden Fehler "zum Sprechen" zu bringen.

Denn uns interessiert nicht festzustellen, dass ein Kind oder ein Jugendlicher Fehler macht, sondern welche Probleme dahinter liegen und warum er bei der korrekten Verschriftung eines Wortes scheitert.

Wenn z. B. das Wort "verbrennt" falsch geschrieben wird, dann wird es für uns erst interessant, wenn wir uns die Art der Falschschreibung ansehen: Schreibt es "ferbrennt", "verprennt", verbrennd", verbrännt", "verbrent" oder sogar eine Kombination aus mehreren Fehlern? In diesen Falschschreibungen kommen völlig unterschiedliche Probleme zum Ausdruck, mit denen der einzelne Schreiber kämpft. Diese Probleme müssen allerdings präzise erkannt werden, damit Kinder die richtige Hilfe erfahren.

Wissenschaftliche Einsichten, worin die Schwierigkeiten des Lerngegenstandes für das lernende Kind bestehen, können nicht an fehlerfreien Texten gewonnen werden. Ihnen sieht man die Schwierigkeiten ihrer Herstellung nicht mehr an. Es sind die Rechtschreibfehler der Kinder, die uns darüber aufklären. Sie waren der Ausgangspunkt unserer Fehlerforschung und damit von DoRA.

Die Konzeption von DoRA®

Die erkenntnisleitenden Fragestellungen bei der Konzeption von DoRA waren:

Warum und wo haben Schüler und Schülerinnen Probleme, ihren Umgang mit dem System der gesprochenen Sprache um die Beherrschung der Schrift zu erweitern?
Welcher sprachimmanente Zusammenhang existiert zwischen dem System der Sprech- und dem der Schriftsprache?
Welche kognitiven Leistungen verlangt deshalb der Übergang vom Medium Sprechen zum Medium Lesen und Schreiben?
Die objektive Seite der Aneignungsproblematik von Schrift war also durch die subjektive Seite zu ergänzen. Erst die subjektive Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler die objektive Sachlogik der Schriftsprache für sich verarbeiten, konnte Aufschluss über die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geben, welche sich Kindern und insbesondere rechtschreibschwachen Kindern konkret auftun.

Ein entscheidender Schwierigkeitsbereich beim Schreibenlernen ergibt sich daraus, dass der Lerner das Schriftbild von Wörtern aus deren Lautstruktur für sich konstruiert. Er ist noch nicht wie der kompetente Schreiber in der Lage, entweder Wortbedeutungen direkt mit dem gewussten Schriftbild zu verknüpfen oder aber dieses Schriftbild aufgrund seines orthografischen Wissens zu (re)konstruieren.

Der Lernende braucht also zunächst Wissen über die Regularitäten der Lautstruktur von Wörtern wie über die Regeln zur Übersetzung solcher Lautstrukturen in Schriftbilder.

Die Dortmunder RechtschreibfehlerAnalyse (DoRA) gründet also auf der theoretischen Einsicht, dass das Schreiben- und Lesenlernen eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Charakter der alphabetischen Schriftsprache verlangt.

DoRA ist das Ergebnis unserer Fehlerforschung

DoRA ist das Ergebnis unserer Fehlerforschung, Die ursprüngliche Konzeption von DoRA wurde von uns in den 70er Jahren entwickelt. Diese erste Fassung ist dann in den Jahren 1983 bis 1990 durch weitere umfangreiche qualitative Analysen der Falschschreibungen lese-rechtschreibschwacher Kinder präzisiert, systematisch erprobt und mehrfach verbessert worden.

DoRA ist somit eine Fehlertypologie, die

1. aus einem großen empirischen Analysematerial
2. einer ausgelesenen Schülerpopulation (LRS-Schülern)
3. mit der längsten Erprobungszeit

entstanden ist. Diese lange Entwicklungszeit hat mit den verschiedenartigen Anforderungen zu tun, die dieses fehleranalytische System erfüllen wollte. Unser Anspruch an DoRA war, zugleich wissenschaftlichen wie auch praktischen Kriterien zu genügen. Als ein sprachlogisch begründetes Instrument sollte es Rechtschreibfehler analysieren und auf ihre Quellen im System der Schriftsprache zurückführen sowie das erreichte Niveau des Schriftspracherwerbs des einzelnen Kindes bestimmen. Als Analyseinstrument ist die DoRA-Taxonomie an jedem Text oder Rechtschreib-

test einsetzbar und genügt folgenden Gütekriterien:

Rechtschreibfehler werden auf Basis einer linguistischen Analyse der deutschen Orthografie und einer phonetischen Analyse der deutschen Sprechsprache systematisch erfasst und katalogisiert, und zwar so, dass Ansatzpunkte für eine gezielte Einflussnahme zur Behebung; spezifischer Schwierigkeiten beim Schreibenlernen sichtbar werden
die Verfahrensregeln der DoRA-Analyse sind intersubjektiv überprüfbar, so dass der willkürlichen Interpretation und Spekulation des Anwenders möglichst wenig Raum gelassen wird;
sämtliche möglichen Fehlleistungen in der deutschen Orthografie werden hinreichend präzise bestimmt;
die DoRA-Taxonomie bleibt dabei noch so überschaubar, dass sie nach einiger Einarbeitungszeit auch von Anwendern ohne größere sprachwissenschaftliche Vorbildung zu beherrschen ist.

Nur die richtige Fehleranalyse ist der Schlüssel zur Förderung

Diese Einsicht hat insbesondere für die Diagnose und Therapie der sogenannten Lese- und Rechtschreibschwäche große Bedeutung. Welche pädagogischen, sozialen oder psychischen Faktoren - von medizinischen einmal abgesehen - hierbei eine Rolle spielen mögen: Viele Schülerinnen und Schüler scheitern an den "Schwierigkeiten" der Übersetzung von gesprochener in geschriebene Sprache und umgekehrt.

Wir sind der Auffassung, dass diese Schwierigkeiten objektiv sind. Sie sind durch die Besonderheiten des Lerngegenstands "Schriftsprache" bedingt. Dieser durch die Systematik der alphabetischen Lautschrift selbst gegebene Charakter von Lese- und Rechtschreibproblemen ist damit aber umgekehrt auch der entscheidende Ansatzpunkt einer pädagogischen bzw. therapeutischen Hilfestellung. Er erlaubt - bei Berücksichtigung der subjektiven Momente des Schriftspracherwerbsprozesses - eine Systematisierung der Schwierigkeitsfelder.

LARS®
Lautanalytisches Rechtschreibsystem

Dr. Ursula Meyer-Schepers und Dr. Ilona Löffler

LARS ist eine Trainingsmethode von Dr. Löffler und Dr. Meyer-Schepers, die im gutschrift|Institut zum Einsatz kommt und mit der die Schriftkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen systematisch und gezielt aufgebaut wird. LARS ist eines der erprobtesten Konzepte zur systematischen Entwicklung der Rechtschreibkompetenz.

LARS steht für Laut-Analytisches Rechtschreib-System. Es wurde nach einer intensiven Erprobungsphase in Bochum seit Anfang 1982 praktisch eingesetzt und seitdem ständig weiterentwickelt. In mehreren Veröffentlichungen hat LARS seine wissenschaftliche Begutachtung gefunden.

Es handelt sich bei LARS um eine der in der therapeutischen Behandlung erprobtesten Methoden des systematischen Schriftsprachaufbaus bei leichten bis schwersten Fällen von Lernschwierigkeiten, die beim Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten auftreten können. LARS wird inzwischen in einer Vielzahl von Spezialeinrichtungen in Deutschland praktiziert.

Der Erfolg der LARS-Methode wurde in einer Langzeituntersuchung wissenschaftlich überprüft und bestätigt.

LARS - wenn man sich die Wortbilder nicht merken kann

Anstelle der üblichen wortbildorientierten Vermittlungsstrategien wird mit LARS die Befähigung zur korrekten Verschriftung durch die Methode der systematischen Lautanalyse gefördert, um die mangelnde Merkfähigkeit für Wortbilder auszugleichen. Denn in den meisten Fällen muss ein Wortbildspeicher, i.e.S. ein Wortstrukturspeicher, erst entwickelt werden.

Da der Wortbildspeicher phonematisch fundiert ist, befähigen wir mit der LARS-Metode in einem ersten Schritt dazu, ein Sprechgefüge auf seine schriftrelevanten distinktiven Lautmerkmale überprüfen zu können. Hierbei nimmt die LARS auf, dass die Wörter als Lautfolgen im Blickpunkt der Alphabetschrift stehen, welche auf Seiten des Lernsubjekts als auditive Vorgänge des Hörens perzipiert und als sprechmotorische Bildung von Sprechlauten produziert werden.

Das Training der Lautanalyse umfasst nach unserem Verständnis auch die Analyse des Akzentvokals, seiner Stellung im Wort und seiner Lautdauer. Diese Analyseleistungen sind u.a. für die Setzung von Dehnungs- und Schärfungszeichen - neben regelstrukturierenden Operationen - grundlegend.

LARS - systematisch

Indem wir kontinuierlich die Schreibversuche unserer Klienten analysieren und präzise herausfinden, woran sie hierbei scheitern, ist es uns möglich, den Schriftsprachaufbau nach der LARS-Methode konkret an den erreichten Entwicklungsstand anzupassen. Wir gliedern hierfür den Lernprozess in jedem Einzelfall in solche Teilschritte auf, die erfolgreich bewältigt werden können. Erst dieses Prinzip der Adaption, das in der LARS-Methodik umgesetzt ist, ermöglicht, dass Lernprozesse in jeder Sitzung bei uns stattfinden. Die erfolgreiche Aneignung der angegebener Ziele mit LARS bildet die Grundlage für stabile positive Ler-

nerfahrungen.
Die Förderung erfolgt als einzel- oder zweiertherapeutische Maßnahmen, also nicht in Gruppen, um bei dem jeweiligen individuellen Fehlerprofil zielgenau ansetzen zu können.
Durch die erlebten Erfolge bei seinen Lernanstrengungen gelingt es, einen Motivationsaufbau in Gang zu setzen.
Auch die zweite Komponente der LARS-Förderung, eine enge, das Kind emotional stützende Beziehung herzustellen, ist nicht in einer Gruppenförderung möglich.
Die Förderung wird von Beginn bis Ende durch in der LARS-Methode ausgebildete Therapeuten und Therapeutinnen durchgeführt.
Wir entwickeln mit LARS eine bewusste Einstellung zum Lernen und eine Motivation, eine gute Schriftkompetenz erwerben zu wollen.

Förderung lernrelevanter Faktoren nach der LARS-Methode

Neben der systematischen Förderung der Schriftkompetenz sind in der LARS-Therapie weitere kognitive und nicht-kognitive Faktoren gleichrangig einbezogen:

Aufbau von Fehlersensibilität und Lernstrategien
Das Erlernen der Rechtschreibung ist ein Problemlöseprozess. In ihren Rechtschreibfehlern offenbaren Kinder ihre individuellen Konstruktionen der geschriebenen Sprache. In der LARS-Förderung werden Kinder angeleitet, sich untersuchend und experimentierend zu Rechtschreibfehlern zu stellen (»Fehlersensibilität«), um darüber Einsichten in die Strukturmerkmale des Systems Schriftsprache und daraus abgeleitet in bereichsspezifische Lernstrategien zu gewinnen.

Aufbau von Leistungsmotivation
Die Erfahrungswelt lese-rechtschreibschwacher Kinder und damit ihre Leistungsmotivation und ihr Selbsterleben sind durch erfolglose Hilfen in Gestalt schulischer Fördermaßnahmen und jahrelangen Übens zu Hause in der Regel negativ geprägt. Misserfolge wie auch ihre sozialen Folgen (Ausgelacht werden, Bloßstellungen, Vorwürfe) führen zu kindlichen Vermeidungsreaktionen. Dass für diese Kinder das Lesen- und Schreibenlernen eine Belastungssituation darstellt, die zu einem Abfall der Leistungsmotivation führt, ist plausibel. Eltern berichten oft von konfliktbelastetem häuslichen Üben bis hin zu Verweigerungshaltungen ihrer Kinder bei der Erledigung der Deutschaufgaben.
Der Aufbau von Leistungsmotivation ist deshalb ein wichtiger Faktor in der LARS-Therapie. Leistungsmotivation und Lernfreude sind für den erfolgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens unverzichtbar.

6.2 Zehn Methoden zum selbständigen Lesen

Ein "Basistext" von Erika Altenburg, zuerst erschienen in: Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich (Hrsg.), Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten. Konzepte, Beispiele, Tipps, Essen (Verlag Neue Deutsche Schule) 1991.

10 Methoden, wie SchülerInnen selbständige LeserInnen werden von Erika Altenburg

Viele Schülerinnen und Schüler lesen ungern. Zu fragen ist, ob und inwieweit wir mit der Art unseres Lesens im Unterricht, unserer Lese-Methode, hierzu beitragen. Wie sieht das schulische Lesen häufig aus? Einer liest vor, die anderen sollen still mitlesen. Es ist hierbei sicherlich schon aufgefallen, dass die Zuhörenden mehr vom Text wussten bzw. wiedergeben konnten als die Vorleser/innen. Der Grund hierfür wird deutlich, wenn wir uns klarmachen, was "Lesen" eigentlich bedeutet. Wissenschaftlich betrachtet ist Lesen ein vielschichtiger kognitiver Prozess, bei dem die gesamten sprachlichen und außersprachlichen Erfahrungen des Menschen einbezogen werden müssen. Lesen zu können, Texte zu verstehen, beinhaltet somit mehr als die Fertigkeit, Buchstaben in Laute zu "übersetzen". Wer liest, interessiert sich für den Inhalt des Geschriebenen. Beim Vorlesen eines unbekannten Textes muss nahezu gleichzeitig der Inhalt erfasst werden und die Artikulation erfolgen. Damit sind viele restlos überfordert. Sie konzentrieren sich so sehr auf das Artikulieren, dass die Sinnentnahme ganz oder teilweise verloren geht; das Lesen halten sie für eine Technik, sie interessieren sich kaum mehr für die Inhalte. Es ist notwendig, beides voneinander zu trennen:

- das inhaltliche Erschließen eines Textes

- das Vorlesen eines Textes, womöglich als sprechgestaltendes Vortragen

Für das Erschließen von Texten stehen zahlreiche Methoden, bekannte und weniger bekannte, zur Verfügung . Zehn Methoden sollen hier vorgestellt werden.

Schlüsselbegriff(e) eines Textes klären

Grundlage dieses Verfahrens ist die sprachwissenschaftliche Erkenntnis, dass jedes Wort ein ganzes Spektrum von Bedeutungen hat und die Festlegung eines Begriffes erst innerhalb des jeweiligen Textzusammenhanges erfolgt. Der Leser/die Leserin muss also, um einen Begriff verstehen zu können, eigene Kenntnisse haben und diese aktivieren, um dann aus dem Kontextbezug die spezielle Bedeutung zu ermitteln. Die praktisch-methodische Umsetzung kann etwa so aussehen: Ein "markanter" Begriff des Textes wird präsentiert (bei

manchen Texten kann es sinnvoll sein, zwei Begriffe zu nehmen), z. B. durch Tafelanschrieb, und die Schüler/innen nennen bzw. notieren (Partner- oder Gruppenarbeit), welche Vorstellungen, Bedeutungsvarianten, sie mit diesem Wort verbinden.

Beispiel: "Sitzen geblieben“

Nennungen (7. Klasse):

- enttäuscht

- mehr anstrengen

- traurig

- schlechte Noten

- keine Hausaufgaben gemacht

- Ärger

- Prügel vom Vater

- Klatsch der Nachbarn

- Problem

Aus dieser Sammlung wurde der Arbeitsauftrag (Such- bzw. Leseauftrag) für das selbständige Lesen abgeleitet: "Im Text kommt der Ausdruck 'sitzen geblieben' vor. Welche der notierten Aussagen trifft hier zu - oder wird eine ganz neue Bedeutung gefunden?"

Textvorlage: Peter Weiss

Sitzen geblieben

Ich kam mit dem Schulzeugnis nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob er nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich. Als ich schließlich doch nach Hause kam, weil ich nicht die Kühnheit hatte, mich als Schiffsjunge nach Amerika anheuern zu lassen, saß bei meinen Eltern Fritz W. Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht, rief er mir zu. Ist es ein schlechtes Zeugnis, fragte meine Mutter besorgt, und mein Vater blickte mich an, als sehe er alles Unheil der Welt hinter mir aufgetürmt. Ich reichte das Zeugnis meiner Mutter hin, aber Fritz riss es mir aus der Hand und las es schon und brach in schallendes Gelächter aus. Nicht versetzt, rief er, und schlug sich mit seiner kräftigen Hand auf die Schenkel. Nicht-versetzt, rief er noch einmal, während meine Eltern abwechselnd ihn und mich verstört anstarrten, und zog mich zu sich heran und schlug mir auf die Schulter. Nicht versetzt, genau wie ich, rief er, ich bin viermal sitzen geblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben. Damit war die Todesangst zerstäubt, alle Gefahr war vergangen. Aus den verwirrten Gesichter meiner Eltern konnte sich keine Wut mehr hervorarbeiten, sie konnten mir nichts vorwerfen, da ja Fritz W., dieser tüchtige und erfolgreiche Mann, alle Schuld von mir genommen hatte und mich dazu noch besonderer Ehrung für würdig hielt.

(Quelle: Drucksachen 6; Original in: Abschied von den Eltern, Darmstadt, Moderner Buchclub, 1964.)

Die Kinder meinten, dass die Geschichte "ganz anders als erwartet" gewesen wäre, "erst traurig, dann fröhlich". Sie stellten fest, dass in diesem Text eine andere Auffassung von "Sitzen bleiben" deutlich würde, und zwar als "nicht schlimm, nicht tragisch, „die Welt geht nicht unter.."; es habe zwar ein "Problem" bestanden, dies sei aber durch den Besucher und seine Sichtweise gelöst worden. Für den Lesevortrag schlugen sie ein Lesen mit verteilten Rollen vor (bzw. ein szenisches Spiel); dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Steigerung in den Äußerungen des Fritz W. deutlich würden sowie seine positive Einstellung.

1. Lehrer/in wählt einen (oder zwei) Schlüsselbegriff(e) aus

2. Schüler/innen sammeln Bedeutungs-"Möglichkeiten"

3. ... lesen selbständig still den Text mit der Aufgabenstellung: vergleichen

4. ... begründen ihre Entscheidung, diskutieren

Textteile antizipieren

Lesen wird als "hypothesentestender Prozess" (Goodman) verstanden, wobei Vermutungen für den weiteren Fortgang des Textes sozusagen "innerlich" formuliert (antizipiert) und überprüft werden, bis die eigene "Idee" durch den Text bestätigt wird. Dieser ganze Vorgang läuft bei geübten Lesern/Leserinnen blitzschnell ab und wird selten bewusst wahr genommen. Methodisch genutzt werden kann die o.a. Erkenntnis innerhalb der Einzelförderung (Satz für Satz) sowie in bezug auf größere Textteile.

Dieses Verfahren der Texterschließung besteht darin., einen Teil eines Textes (Überschrift, Textanfang) vorzulegen und aus der Vermutung, wie "es" weitergehen könnte, einen Leseauftrag zu gewinnen und gleichzeitig bereits eine persönliche, emotionale Anknüpfung zu schaffen.
Bei unserem Textbeispiel wäre es möglich, die ersten zwei oder drei Sätze vorzulesen und die Kinder

schriftlich oder mündlich ihre Vermutungen zum Text formulieren zu lassen.

Ich kam mit dem Schulzeugnis nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob er nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich.

Wie kann es weitergehen? - Der restliche Text wird vorgelegt, still gelesen und mit den eigenen Vermutungen verglichen. Auf diese Weise wird oft die "besondere Idee" des Autors/der Autorin deutlich, die Pointe eines Textes (z. B. bei Fabeln wie "Der Affe als Schiedsrichter", bei P. Weiss die ungewöhnliche Reaktion, Sichtweise).

1. Lehrer/in entscheidet, bis zu welcher Stelle der Text vorgegeben wird.

2. Schülerlinnen lesen still, antizipieren Fortsetzung.

3. ... stellen ihre Ergebnisse vor, halten sie ggf. fest.

4. ... lesen die Fortsetzung.

5. ... vergleichen ihre Vermutung mit dem Text.

Text rekonstruieren

Hierbei geht es darum, den Verbindungen der Textteile untereinander, den Verknüpfungen, besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Der Text wird hierzu ungeordnet, in Form einzelner Sätze oder Abschnitte (bereits geschnitten oder verwürfelt zum Auseinanderschneiden), präsentiert.

Ich reichte das Zeugnis meiner Mutter hin, aber Fritz riss es mir aus der Hand und las es schon und brach in schallendes Gelächter aus.

Ich kam mit dem Schulzeugnis nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob er nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich.

Damit war die Todesangst zerstäubt, alle Gefahr war vergangen.

Als ich schließlich doch nach Hause kam, weil ich nicht die Kühnheit hatte, mich als Schiffsjunge nach Amerika anheuern zu lassen, saß bei meinen Eltern Fritz W. Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht, rief er mir zu. Ist es ein schlechtes Zeugnis, fragte meine Mutter besorgt, und mein Vater blickte mich an, als sehe er alles Unheil der Welt hinter mir aufgetürmt.

Aus den verwirrten Gesichtern meiner Eltern konnte sich keine Wut mehr hervorarbeiten, sie konnten mir nichts vorwerfen, da ja Fritz W., dieser tüchtige und erfolgreiche Mann, alle Schuld von mir genommen hatte und mich dazu noch besonderer Ehrung für würdig hielt.

Nicht versetzt, rief er, und schlug sich mit seiner kräftigen Hand auf die Schenkel. Nicht versetzt, rief er noch einmal, während meine Eltern abwechselnd ihn und mich verstört anstarrten, und zog mich zu sich heran und schlug mir auf die Schulter. Nicht versetzt, genau wie ich, rief er, ich bin viermal sitzen geblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzen geblieben.

Wenn alle Anschlüsse bzw. Verknüpfungen im Text (in bezug auf Satzbau, Bedeutung, Textaufbau) richtig erkannt werden, so wird der Originaltext wiederhergestellt.

Es gibt also nur eine richtige Lösung und keine kreativen Varianten! Aus den falschen Lösungsvorschlägen und der entsprechenden Diskussion ergeben sich jedoch interessante Einblicke im Hinblick auf den Verstehensprozess sowie die Textstruktur.

1. Lehrer/in schneidet Text satz- oder abschnittweise auseinander.

2. Schüler/innen versuchen, den Text zu rekonstruieren.

3. ... erläutern und diskutieren ihre Ergebnisse, begründen aus dem Textzusammenhang.

Text ergänzen

Bei diesem Verfahren geht es darum, alle im Text gegebenen Informationen aufeinander zu beziehen, zu verarbeiten, um von daher einen fehlenden Begriff (einen wesentlichen) ergänzen zu können. Damit bekommt das selbständige Lesen eine Art Rätselcharakter: wer sorgfältig liest und alle Hinweise im Text realisiert, findet die Lösung (oder zumindest einen Teil). Diese Methode eignet sich für viele Textsorten, besonders gut für Gedichte (z. B. Weglassen der Überschrift beim Gedicht "Schaukelspaß" von U. Wölfel).

In unserem Textbeispiel könnte man jeweils "Schulzeugnis" bzw. "Zeugnis" weglassen und hätte damit eine relativ leichte Aufgabenstellung für das stille Lesen.

Ich kam mit dem ..... nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob er nicht

plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich. Als ich schließlich doch nach Hause kam, weil ich nicht die Kühnheit hatte, mich als Schiffsjunge nach Amerika anheuern zu lassen, saß bei meinen Eltern Fritz W. Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht, rief er mir zu. Ist es ein schlechtes . ..... fragte meine Mutter besorgt, und mein Vater blickte mich an, als sehe er alles Unheil dieser Welt hinter mir aufgetürmt. Ich reichte das ..... meiner Mutter hin, aber Fritz riss es mir aus der Hand ....

1. Lehrer/in löscht zentralen Begriff.

2. Schüler/innen erhalten Textvorlagen mit Lücken und versuchen zu ergänzen.

3. ... vergleichen und diskutieren ihre Ergebnisse, begründen aus dem Textzusammenhang.

4. ... lesen Originaltext und vergleichen mit ihrer/ihren Lösung/en.

Text vom Textende her erschließen

Entgegen der "normalen" Leserichtung wird zuerst das Ende eines Textes vorgelegt, in unserem Beispiel der letzte Satz:

Aus den verwirrten Gesichtern meiner Eltern konnte sich keine Wut mehr hervorarbeiten, sie konnten mir nichts vorwerfen, da ja Fritz W., dieser tüchtige und erfolgreiche Mann, alle Schuld von mir genommen hatte und mich dazu noch besonderer Ehrung für würdig hielt.

Hieraus werden Informationen entnommen! handelnde Personen; was erfahren wir über sie? Dann wird eine Fragestellung für die Lektüre des restlichen Textes abgeleitet (ergibt sich naturgemäß, wenn man vom Textende ausgeht): um welche "Schuld", um welches Problem geht es? Was konnten die Eltern dem Kind nicht mehr vorwerfen?

Durch das o.a. Verfahren können vor allen Dingen komplizierte, umfangreiche Texte "handhabbar" gemacht werden (z. B. "Die Kunst einen Hahn zu fangen" von Siegfried Lenz u. a.).

1. Lehrer/in entscheidet, wie viel vom Textende vorgelegt werden soll.

2. Schüler/innen lesen Textende, entnehmen Informationen und halten sie fest, leiten Fragen an den übrigen Text ab.

3. ... lesen restlichen Text, um die Fragen zu beantworten.

4. ... sprechen über die Antworten, die der Text gibt.

Text gliedern

Ein Text wird ungeordnet, d. h., ohne Wortgrenzen, Satzgrenzen, Redezeichen oder Verseinteilung (bei Gedichten) präsentiert. Wer den Text richtig verstanden hat, kann die entsprechende Gliederung vornehmen.

In unserem Beispiel könnte der ungegliederte Lesebuchtext in Abschnitte gegliedert werden (Satz 1-3, 4-9, 10-11). Die vorgetragene Begründung der Texteinteilung macht das jeweilige Textverständnis deutlich.

1. Lehrer/in wählt geeignete Gliederungsmöglichkeit, bereitet den Text entsprechend vor.

2. Schüler/innen lesen still, gliedern den Text.

3. ... stellen Gliederungsmöglichkeiten vor, begründen, diskutieren

Texte vergleichen

Ausgehend von dem Vergleich von zwei unterschiedlichen Texten zu einem Thema kann die jeweilige Autorenintention (Textaussage) zum zentralen Punkt der Texterschließung gemacht werden. Bezogen auf unseren Beispieltext könnten die Kinder selbst Texte zum Thema "Sitzen geblieben“ - verfassen und anschließend mit dem Autorentext vergleichen. Denkbar ist natürlich auch die Vorlage anderer literarischer Texte zum gleichen Thema. Durch den Vergleich von Sachtext mit lyrischem Text (z. B. ein Lexikontext zum Thema Regenbogen sowie ein Gedicht; "Die Geschichte vom grünen Fahrrad" von U. Wölfel und "Der seltsame Spazierritt" von P. Hebel).

1. Lehrer/in wählt zwei Texte zu einem Thema, bzw. bestimmt eine Schreibaufgabe.

2. Schüler/innen lesen still, vergleichen in Partner- oder Gruppenarbeit die Texte

oder:

... schreiben eigene Texte, stellen sie vor, vergleichen mit Autorentext

Text bildnerisch umsetzen

Text grafisch umsetzen

Hierbei wird das Gelesene nach der selbständigen Lektüre in Form eines Comics (hierfür wäre unser Beispiel geeignet), einer Collage oder einer Abfolge von Strichmännchen (z. B. „Pfeifkonzert" von U. Wölfel) dargestellt. Bei der grafischen Darstellung steht die Entwicklung von Sozialbeziehungen im Vordergrund.

Bei der Vorstellung bzw. Diskussion der Ergebnisse wird wiederum das individuelle Textverständnis thematisiert.

1. Schüler/innen lesen Text still.

2. ... stellen Textinhalt bildnerisch oder grafisch dar.

3. ... stellen Ergebnisse vor und sprechen darüber.

Text szenisch umsetzen

Auch bei dieser Methode der Texterschließung steht der "handelnde" Umgang mit dem Text im Vordergrund: die Kinder sollen ihr Textverständnis zeigen, indem sie die "Geschichte" im szenischen Spiel, und zwar in freier Rede (schult den mündlichen Sprachgebrauch!) wiedergeben. Unser Beispieltext eignet sich auch hierzu sehr gut. Die Kontrolle, ob richtig gespielt wurde, ergibt sich durch die Überprüfung am Text.

Als Hilfe kann folgendes Schema dienen:

1. Schüler/innen lesen Text still.

2. ... bilden Gruppen, sprechen über ihr Textverständnis, verteilen die Rollen.

3. ... spielen vor; Zuschauer/innen diskutieren Textverständnis.

6.3 Gewissheiten, die Kindern helfen

Die Schriftsprache ist wie ein blühendes Labyrinth:

Man muss seinen Weg dort hinein suchen.

Von Ute Andresen

Wenn Kinder in der Schule Lesen und Schreiben lernen sollen, brauchen sie einige selbstverständliche Gewissheiten.

- Wir wollen und können es lernen – alle miteinander und jeder für sich.

- In der Schriftsprache ist uns vieles von der Sprechsprache her schon vertraut. Vieles ist uns aber auch noch ganz fremd.

- Vieles können wir allein und von uns aus entdecken und uns aneignen. Manches müssen wir erfragen. Manches müssen wir uns zeigen und erklären lassen, ohne danach gefragt zu haben.

- Vieles lernen wir unabsichtlich. Vieles, weil wir uns wünschen, es zu lernen. Manches, weil wir es als Aufgabe bekommen.
- Wir lernen lesen, weil ein reicher Schatz an Literatur auf uns wartet und uns zusteht.

- Wir lernen schreiben, weil wir damit unsere Gedanken auf dem Papier festhalten und auch anderen zu lesen geben können.

- Wir lernen lesen und schreiben, um uns mit Menschen verständigen zu können, mit denen wir nicht sprechen können.

- Es lohnt sich, lesen und schreiben zu lernen, weil man damit einen selbstständigen Zugang zum Wissen anderer gewinnt, die aufgeschrieben haben, was sie erfahren, erkannt und verstanden haben.

- Die Schriftsprache besteht aus lauter Einzelheiten, die an vielen Stellen vorkommen. Was wir uns einmal vertraut gemacht haben, begegnet uns dann immer wieder.

- In der Schriftsprache gelten viele Regeln, die man kennen und befolgen muss, wenn man Schriftliches verstehen und verständlich schreiben will. Regeln sind Erleichterungen.

- Wenn man lesen und schreiben lernt, muss man einen langen Weg gehen. Jeder Schritt, auch ein kleiner, bringt voran.

- Die Schriftsprache ist wie ein blühendes Labyrinth: Man muss seinen Weg dort hinein suchen. Man möchte darin manchmal verzagen. Man fürchtet gelegentlich, sich verirrt zu haben. Man entdeckt unerwartete Freuden. Man findet sich selbst. Am Ende geht man getrost ein und aus, ohne dass alle Geheimnisse je entzaubert wären.

- Wenn man in die Schriftsprache eindringt, kommt man manchmal nur mühsam voran, so als ginge es bergauf. Manchmal kommt man so beschwingt voran, als ginge es bergab.

- Meine Schule gibt nicht auf und meine LehrerInnen geben nicht nach, bis jeder von uns wirklich lesen und schreiben kann.

- Um eines Tages geläufig, verständlich und zuverlässig lesen und schreiben zu können, muss man geduldig üben, was einem schwer fällt. Geduldiges Üben übt auch die Geduld.

Solche Gewissheiten werden manchen Kindern in die Schule mitgegeben, anderen fehlen sie ganz und gar. Kindern, die sie in sich tragen, sind sie oft nicht bewusst. Sie gehören ihnen als Neugier, Zuversicht und Gelassenheit gegenüber Schwierigkeiten.
Die Erwachsenen, die in der Schule für das Lernen der Kinder verantwortlich sind, müssen im und mit Unterricht dafür sorgen, dass in allen Kindern diese

Gewissheiten entstehen, wachsen, schließlich deutlich erkennbar und stark und belastbar werden.

Januar 2003

Die Autorin war bis November 2001 Präsidentin der DGLS. Sie lehrt Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt. Ute Andresen ist Autorin zahlreicher pädagogischer Bücher. Näheres zur Person und zu ihrer Arbeit auf ihrer Homepage: www.lin-atelier.de

6.4 Hilfe statt Kritik

Was SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten benötigen

von Ingrid M. Naegele, Institut für Lernförderung Frankfurt/M.

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind häufig Ratschlägen und Kommentaren ausgesetzt – nicht nur im Elternhaus, sondern auch in der Schule.

Lernprobleme dieser Art sind aber viel zu komplex für einfache Ratschläge. Am Beispiel des Ko-Autors Roland V. wird gezeigt, was nicht hilft und wie Erfolge erarbeitet werden können. Sein Erfolg: Der neue Deutschlehrer in der 12. Klasse hat gar nicht gemerkt, dass Roland Schwierigkeiten hat(te).

Ausgangslage

»Deine Schrift ist eine Zumutung, Ich lehne es ab, das zu lesen!«, »Legasthenie gibt es nicht. Ruh' dich nicht auf der faulen Haut aus und übe mehr!«, »Jeden Tag musst du zehn Minuten laut lesen!«, »Du machst ja nicht die richtigen Fehler, darum muss ich dich benoten!«, »Konzentriere dich mehr, dann machst du weniger Leichtsinnsfehler!«, »Du musst an deiner Schrift arbeiten!« »Das kann ja kein Mensch lesen! Wie soll das denn weiter gehen?« »Was denkst du, was aus dir in der Zukunft werden soll?« »Deine Schrift ist unleserlich. Es ist eine Frechheit, mir so etwas abzugeben!« »Deine Rechtschreibung ist nicht akzeptabel!« »Ich erkenne deine LRS nur an, wenn du einen Nachweis über eine außerschulische Förderung vorlegst.« »Du musst täglich eine Seite abschreiben und vorlegen!«

Unter den meisten der obigen Lehrerkommentare hat Roland während seiner Schulzeit selbst gelitten, andere stammen von SchülerInnen mit LRS (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten), die wie er im Rahmen einer integrativen Psycho- und Lerntherapie die Chance bekamen, ihre Probleme aufzuarbeiten. Ich lernte Roland kurz vor dem Abschluss der 10. Klasse der Realschule kennen: Ein wacher, naturwissenschaftlich interessierter Junge, der jedoch häufig schnell und verwaschen sprach, weil er – wie später zugegeben – Angst hatte, etwas zu vergessen. In seinem ersten Text über schwarze Löcher war kaum ein Wort in Dudennorm geschrieben, die Handschrift fahrig, die Buchstaben falsch angesetzt. Roland hatte in seinen 17 Jahren bereits viel erlebt: Seine körperliche Unruhe, die durch die Diskrepanz zwischen schneller Auffassung und der Unfähigkeit das Schriftsprachsystem zu begreifen und schwierige häusliche Verhältnisse bedingt war, wurde während der Grundschulzeit medikamentös behandelt. Da er Ritalin nicht vertrug, schlug die betreuende Ärztin die Umschulung in die Sonderschule für Lernbehinderte vor, was Mutter und Sohn jedoch ablehnten. Die Wiederholung der zweiten Klasse sieht er heute im Nachhinein als Vergeudung an, denn ohne gezielte Hilfen beim Lesen- und Schreibenlernen war er ganz schnell wieder das Schlusslicht der Klasse beim Lesen und Schreiben. Einmal im Leben habe er im Diktat eine Vier bekommen, erinnert er sich. Im Durchschnitt seien so ca. 68 von 100 Wörtern falsch gewesen. In der fünften Klasse gab es einmal kurzfristig Förderunterricht, den er positiv in Erinnerung hat, danach wurde zwar die Rechtschreibung meist verordnungsgemäß nicht gewertet, er erhielt aber auch keine Hilfen zum Erwerb von mehr Lese- und Rechtschreibkompetenz. Zu Englisch bekam er erst jetzt in der Fachoberschule erstmals einen positiven Zugang. Seine Lehrerin in der 7. Klasse hatte ihm durch ihre negativen Kommentare jegliche Aussicht auf Erfolg genommen. Er rettete sich im Unterricht mit seinen guten mündlichen Beiträgen, seinem Computerwissen und den positiven Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern über die Runden, litt aber sehr und hatte die Hoffnung aufgegeben, sich jemals verständlich schriftlich artikulieren zu können. Nach der mittleren Reife kam für Roland in der Therapie ein hartes Jahr mit intensiven Schreib- und Leseübungen, Strukturierung seines Arbeits- und Lernverhaltens, was zusätzlich zum Berufpraktikum (einschließlich täglicher Arbeitsprotokolle) und Schulbesuch sehr anstrengend war. Dabei wurden natürlich die vielen Misserfolgserlebnisse thematisiert und damit verarbeitet. Jetzt hat er es geschafft. Zum Abschluss seiner Therapie haben wir diesen Artikel diskutiert. Er hat seine Erfahrungen und Gedanken schriftlich formuliert. So schreibt er:

Was man Lehrern raten kann: Sie sollen blöde Ratschläge sein lassen wie »Du musst an dir arbeiten.« »Du musst es jetzt aber können.« »Mehr üben«. Sie sollen die negativen Bemerkungen sein lassen, die keine Hilfe sind. Was nützt ein Tipp wie: »Schreib langsamer und besser«, wenn ich dann nicht mehr mitkomme. Oder wenn sie meine Schrift ständig kritisieren, selbst aber unleserlich an die Tafel und in meine Hefte schmieren. Ich sage, dass es Aufgabe der Lehrer ist, den Schülern Lesen und Schreiben beizubringen, was sie aber offensichtlich nicht können. Habe ich mal einen Rat befolgt, kam bestimmt ein anderer Lehrer und kritisierte: »Das bringt nichts! Du musst das anders machen.« Da kann doch was nicht

stimmen. Die Lehrer sollten doch Wegweiser sein und dem Schüler Lösungswege zeigen, wie er mit seinem Problem fertig werden kann. Sie sollten ihm das Gefühl geben: Das macht nichts. Du bist ja in der Schule, um zu lernen.

Das Thema LRS ist viel zu komplex, um in einem Artikel auch nur annährend alle Bereiche anzusprechen. Einige der obigen Vorwürfe werden aufgegriffen, andiskutiert und auf vertiefende Literatur verwiesen. Die Endredaktion erfolgte mit Roland.

»Legasthenie gibt es nicht mehr. Ruh dich nicht auf deinen Fehlern aus!«

Falsch. Mit der Abschaffung des Begriffs Legasthenie in schulischen Verordnungen hat sich das Problem des gestörten Schriftspracherwerbs keineswegs in Luft aufgelöst. Im Gegenteil: Lesen und Schreiben zu lehren wird wieder voll in die Verantwortung der Schule gegeben. Als Ursachen für verzögerte schriftsprachliche Entwicklung werden heute nicht mehr, wie früher nach dem medizinischen Modell vermutet, im Kinde liegende organische Defizite angenommen. Auch die Erklärung, dass LRS auf Teilleistungs- oder Wahrnehmungsstörungen zurückzuführen sei, greift zu kurz. Man weiß heute, dass Kinder, um Lesen und Schreiben lernen zu können, zunächst Einsichten in die Funktion und den Aufbau der Schrift erlangen müssen, was manchen Kindern aus unterschiedlichsten Gründen schwer fällt. Entwicklungspsychologische und -kognitive Forschungsergebnisse (Scherer-Neumann 1997, 2000, Valtin 2000) belegen, dass alle Kinder beim Erlernen der Schriftsprache bestimmte Phasen durchlaufen; die meisten Kinder tun dies jedoch sehr schnell. LRS-Kinder bleiben länger auf frühen Erwerbsstufen hängen, da ihnen adäquate Strategien fehlen und sie meist nach der fehlerträchtigen phonetischen Strategie schreiben. Bleibt frühzeitige Hilfe aus und vergrößert sich der Abstand zur Bezugsgruppe, so wächst wegen der Bedeutung der Schriftsprache die Gefahr, dass das Kind psychische Auffälligkeiten entwickelt und sich die Probleme auf alles schulische Lernen ausweiten, der sog. Teufelskreis Lernstörung entsteht.

Darum wurde 1978 von der KMK der Begriff »Legasthenie« durch die wenig griffige, aber präzisere Bezeichnung »besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens« ersetzt, was Änderungen aller LRS-Ländererlasse nach sich zog. (Analyse bei Naegele 1997, 2001).

Mit Hilfe eines Stufenmodells zur Lese- und Schreibentwicklung (Valtin 1996) lassen sich der Stand im Lernprozess und die noch fehlenden Strategien leicht bestimmen. Frei geschriebene Geschichten eignen sich besonders gut. Vergleicht man sie dann mit Klassenarbeiten, kann man den Stressfaktor erkennen.

»Du gehörst nicht ins Gymnasium, sondern eher in die Sonderschule, wenn du nicht mal schreiben und lesen kannst!«

Falsch. Zunächst muss klar gestellt werden, dass zwischen Rechtschreibung und Intelligenz nur eine ganz geringe Korrelation besteht und LRS in keinem Bundesland alleiniger Grund für die Zuweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte sein darf. Zudem haben die dortigen LehrerInnen in der Regel auch keine bessere Ausbildung im Bereich Schriftspracherwerb oder der Behandlung von Störungen als GrundschullehrerInnen, in deren Ausbildung diese Themen nur in wenigen Universitäten verpflichtend sind. So bleibt es dem persönlichen Engagement überlassen, ob sie sich überhaupt in Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts und speziell in Fragen des Anfangsunterrichts aus- und weiterbilden und wo sie dies tun. Wenn aber Laien oder Autodidakten unterrichten, muss man sich eher wundern, dass nicht mehr Kinder versagen. Fehlendes Fachwissen wird dann gern durch Ausweichen auf medizinische oder andere außerschulische Erklärungsmuster kompensiert.

Warum haben in der Sekundarstufe noch so viele Kinder LRS?

Dafür können vielfache Gründe in Frage kommen. Manchmal liegt es an den Anforderungen und Erwartungen der LehrerInnen der weiterführenden Schule, die von völlig falschen Lernvoraussetzungen der Kinder ausgehen und sehr wenig über die veränderten Lerninhalte im Deutschunterricht der Grundschule wissen. Neue Lernanforderungen und Erwartungen können manchmal auch erstmals Rechtschreibprobleme auslösen, wenn plötzlich lange Diktate geschrieben werden, deren Wortschatz den Kindern unbekannt ist und die sehr viel schneller diktiert werden. Deshalb verzichten immer mehr FünftklasslehrerInnen zunächst ganz auf Diktate und versuchen die kommunikativen Elemente zu fördern: Geschichten, Erlebnisse, Gedichte u.a. Es gibt auch Kinder, deren Rechtschreibprobleme in der Grundschule durch vorgeübte, auswendig gelernte Diktate und entsprechende Benotung verdeckt waren. Und schließlich fallen die Kinder auf, die schon mit einer langen Leidensgeschichte kommen. Ihre Versagensgründe:

- fehlende Passung des Lernangebots in den ersten zwei Schuljahren an den individuellen Entwicklungsstand,
- häufiger Lehrer- und damit Methodenwechsel,
- Unter- oder Überforderung,
- falsche Schreibhaltung,
- Ängste, Frustrationen, Lernblockaden.

Und was das Gymnasium betrifft: Unter den LRS-

SchülerInnen gibt es viele kreative Kinder, die sich gut ausdrücken können und von ihren allgemeinen Fähigkeiten den Anforderungen des Gymnasiums entsprechen können. Wegen Problemen mit der Orthographie darf ihnen dieser Weg nicht verbaut werden, zumal die Inhalte ihrer schriftlichen Beiträge und ihre mündliche Mitarbeit viel wesentlicher sind und mit gezielten sinnvoller Förderung in den höheren Klassen zumindest ausreichende orthographische Leistungen erreicht werden können.

»Du musst jeden Tag laut Lesen üben.«

Dieser pauschale Ratschlag ist wenig hilfreich. Zunächst muss erst einmal der individuelle Entwicklungsstand analysiert werden. Dazu braucht es keine Experten oder Tests: eine oder mehrere kurze Leseübungen auf eine Kassette genügen, sowie das Beantworten von Fragen zu einem vorher gelesenen Text (z.B. Schräder-Naef 1996, S. 77ff.). Außerdem ist das laute Lesen auch nicht Ziel der Leseerziehung, sondern das möglichst rasche sinngemäße Erfassen des Inhalts. Allgemein wird noch viel zu häufig davon ausgegangen, der Leselernprozess sei spätestens Ende der zweiten Klasse abgeschlossen. Aber auch bei älteren SchülerInnen ist es notwendig, die Sinnentnahme und Lesestrategien zu üben. Lautes Vorlesen vor der Klasse eignet sich jedoch nicht dazu. Für die meisten LRS-SchülerInnen, die sich dadurch noch zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen, ist dies ein Trauma.

Die unterschiedlichen Stellen, an denen Leseprobleme auftreten können, sollten im Unterricht thematisiert werden, um die Lesestrategien aller SchülerInnen zu verbessern. Bleibt z.B. die Interpunktion unbeachtet, so kann der Inhalt nicht richtig verstanden werden und somit erlischt rasch die Motivation. Dann gibt es SchülerInnen, die können zwar einwandfrei vorlesen, verstehen den Inhalt jedoch nicht, weil sie sich noch ganz auf die Technik konzentrieren müssen. Andere verlesen sich leicht, stolpern über Konsonantenhäufungen, verwechseln Dehnung und Kürzung, so dass Lesen zur Qual wird.

Generell lässt sich sagen: Je größer die Drucktypen sind und je weniger Text eine Seite enthält, um so leichter ist das Textverständnis, um so eher wird ein Buch zu Ende gelesen, damit wiederum die Lesetechnik verbessert und Lesen als eine positive Beschäftigung erlebt. Ein Lesetraining zur Erweiterung der Blickspanne ist immer sinnvoll (Ott 1989).

Erfreulich ist, dass die meisten älteren SchülerInnen rasch ihre Lesefähigkeit verbessern, wenn

- schulische Texte vergrößert werden,
- sie vom Finger als Lesebremse wegkommen, unterstützt durch eine farbige durchsichtige Lesefolie, die ihnen die Orientierung und Strukturierung erleichtert,
- das Thema reizt
- und die äußere Gestaltung der Lektüre ansprechend ist.

Auch ältere SchülerInnen brauchen viel Bestätigung und Lob, z.B. den sichtbaren Beleg ihrer Bemühungen durch Eintrag in einen Lesepass. Buchpreise und Wettbewerbe unterstützen diese Bemühungen. Buchbesprechungen wiederum fördern die Neugier und die Auseinandersetzung mit den Inhalten. Kurzbesprechungen dienen der gegenseitigen Information.

Inzwischen gibt es auch in Deutsch eine Reihe von hervorragenden Hörbüchern mit kompletten Buchlesungen, die zur Leseförderung im Sinne von »Read along« eignen.

Zur Auswahl der Lesetexte ist anzumerken, dass es oft schwierig ist, das persönliche Interesse der Leseverweigerer aufzuspüren. Besonders beliebt sind bei älteren SchülerInnen selbst hergestellte Lesetexte, seien es Zeitungen, Spielanleitungen, Witzsammlungen oder Geschichten (Naegele 1983, 2000, Urban / Naegele 2000, Praxis Deutsch 162/2000)

»Deine Schrift ist eine Zumutung und Frechheit!«

Die Gründe, warum LRS- SchülerInnen häufig so ungelenke, schludrige, kaum lesbare Handschriften haben, sind individuell unterschiedlich und spiegeln sicherlich auch den Seelenzustand und die Gefühle wieder, die mit dieser verhassten Tätigkeit verbunden sind. Eine unverkrampfte, bewegungsgerechte Schrift, die gut lesbar und ökonomisch in ihrem Bewegungsablauf ist, bringt jedoch Zeit für das Nachdenken und Überprüfen.

Welche Gründe für unleserliche Schriften gibt es noch?

- feinmotorische Probleme, die unbehandelt blieben,
- fehlende Schreiblehrgänge, dadurch falsche Bewegungen bei bestimmten Buchstaben,
- falsche Schreibhaltung, auch bei Linkshändern,
- zu große Schrift und vor allem Zeitmangel.

Was kann man tun?

So könnten die Schreib- und Sitzhaltungen im Unterricht unter dem Gesichtspunkt von Lern- und Arbeitstechniken diskutiert werden und Veränderungen ausprobiert werden. Eine eingeschliffene falsche Griffhaltung grundsätzlich zu verändern, ist recht schwierig, vor allem für Linkshänder, die sich eine verkrampfte Schreibhaltung von oben statt unten angewöhnt haben. (Ausführliche Hinweise sind bei Sattler 1997 und Naegele 2001 zu finden). Viele Jugendliche kommen mit Druckschrift viel besser klar. Es ist auch nie zu spät, einen Schnellkurs in einer der verschiedenen Schriften durchzuführen, wobei diese nur Richtlinie keineswegs mehr genaue Kopiervorlage sein sollten. Eine modifizierte Schulausgangsschrift (SAS), die die Schwächen der VA und LA ausgleicht, eignet sich gut. Entweder stellt man selbst Wortlisten am Computer her oder greift auf die – allerdings für Zweitklässler entwickelten – Übungshefte der Verlage zurück. Ersteres kann gleichzeitig als sinnvolle Rechtschreibübung verwendet werden. Verkrampfungen im Handgelenk und Schulterbereich können in Verbindung mit Entspannungsübungen durch großflächige Schwungübungen mit Musik gelockert werden.

Wichtig ist, dass die Stifthaltung entkrampft wird. Gut geeignet sind Dreiecksstifte oder -Tintenroller (Schneider), die Verkrampfungen des Handgelenks und den kleinkindhaften Pfötchengriff ablösen.

»Zur Übung musst du jeden Tag eine Seite abschreiben!«

Da viele SchülerInnen mit Rechtschreibproblemen vorzüglich abschreiben können, nützt ihnen diese Übungsform nichts. Der Gedanke, der dahinter steht, ist der einer veralteten Wortbildtheorie. Aber auch in der Sekundarstufe haben eine Reihe von Schülern noch erhebliche Probleme beim Abschreiben von der Tafel oder vom Buch, weil ihr visuelles Gedächtnis für sprachliche Zeichen/Wörter begrenzt ist und Teile vergessen werden. Ihre Strategie ist falsch, wenn sie das flüchtig Gelesene aus dem Gedächtnis ohne Rückkopplung übertragen.

Hier helfen

- klar gegliederte, gut lesbare Tafeltexte in Druckschrift,
- großer Computerdruck auf Folien am Overheadprojektor,
- Wort-/Vokabellisten mit der richtigen Vorgabe,
- mehr Zeit
- und die Vermittlung von Strategien zum Speichern größerer Einheiten, z.B. mit bestimmten Materialien (Jacobs: Abschreiben erwünscht, CVK, Berlin).

»Du machst keine Legastheniefehler. Du bist nur unkonzentriert!«

Ein Mythos, der nicht auszurotten ist, betrifft die Frage der sogenannten guten und falschen Fehler. Obwohl seit 30 Jahren immer wieder wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen (Klicpera 1995 , Valtin 2000, Scheerer-Neumann 1997, 2000 u.a.), dass man eine LRS nicht an bestimmten Fehlern erkennen kann, hält sich dieses Gerücht. Räumliche Fehlanordnungen (ei-ie, a-e,u-n,d-b) machen viele Kinder in bestimmten Entwicklungsphasen sowie gestresste Erwachsene. Typisch für massive Rechtschreibprobleme ist allein die überdurchschnittliche Anzahl an Verstößen gegen die Normschreibung. So verwechseln viele schwache Rechtschreiber Dehnung und Kürzung deshalb, weil sie eine in sich stimmige, aber falsche Erklärung haben: Was lang gesprochen wird, muss man lang sehen. Meist verfügen sie zudem über keine oder zu wenig Strategien (Ableiten, Wortstamm, grammatikalische Bedeutung u.a.), vergessen Endungen und die Interpunktion. Die Diskrepanz zwischen Denken und Schreiben hat schon Goethe an sich selbst beobachtet und beschrieben.

Vor allem unter dem Stress bei Klassenarbeiten fallen LRS-SchülerInnen auf frühere Entwicklungsstufen zurück, was sich in gesteigerter Fehlerzahl dokumentiert. Es ist falsch zu glauben, dass sich die Probleme von allein oder mit Hilfe von Tabletten, Diät oder bestimmten Gymnastikübungen lösen lassen. Der Knoten, der irgendwann von alleine platzt, existiert nicht. In einer Schule – und Gesellschaft –, in der die Entscheidung über – schulischen – Erfolg oder Misserfolg nach wie vor sehr stark von der Beherrschung der Orthographie abhängt, wie bereits 1967 Lilly Kemmler belegte, sollten alle SchülerInnen zumindest ausreichende orthographische Kenntnisse in ihrer Schulzeit erreichen. Dies ist machbar.

Was hilft?

Schreiben kann man nur durch Schreiben lernen. Die Übungen sollten jedoch differenziert und mit Aussicht auf positives Ergebnis für den Einzelnen gestaltet sein. Neben der Relativierung der Rolle des Diktats zur Leistungsfeststellung (Bartnitzky 2000) ist das systematische, regelmäßige kurze Üben im Unterricht von Wörtern des Gebrauchwortschatzes im Satzzusammenhang sehr wichtig, allerdings nicht nach der neuerdings bei Lehrern populären NLP-Strategie mit Vorwärts- und Rückwärtsbuchstabieren oder den Verwirrstrategien der meisten Rechtschreibmaterialien (Lücken- oder Purzelwörter, Ratestrategien statt Richtigvorgabe, Falschschreibungen sichern (Naegele/ Valtin 1996, 2000, Schwenk/Klier 1994).

Die Vorgabe von Arbeitsblättern mit richtig geschriebenen Wörtern oder Texten mit dem

Computer in klarer, gut lesbarer Druckschrift sollte inzwischen schulischer Standard sein, ist es leider aber immer noch nicht.

Bei der Vielfalt an möglichen Schreibungen und fehlender Fehlerkonstanz hat sich die Arbeit mit einer schülereigenen Kartei als eine sehr effektive, ökonomische und erfolgreiche Übungsmethode erwiesen. Ihr besonderer Vorteil ist das Lernen über alle Sinne. Erfolgreich ist Karteiarbeit jedoch nur, wenn sie wirklich regelmäßig und sorgfältig neben dem Unterricht zu Hause und mit Kontrolle Erwachsener erfolgt (Deneffe 1996, Naegele 1997, 2001). Ist dies nicht gewährleistet, helfen Wortlisten, geordnet nach Fehlerschwerpunkten, deren Wörter die Schülerinnen in mehreren Durchgängen durch wiederholtes Schreiben festigen.

Bei Diktaten oder Aufsätzen benötigen LRS-SchülerInnen die Vorgabe der richtigen Schreibungen oder einen gut lesbaren Umdruck zur Verbesserung.

SchülerInnen, die jahrelang aufgrund Ihrer LRS Misserfolge und Frustrationen in Schule und Familie einstecken mussten, brauchen die Bestätigung, dass sich ihr Üben lohnt. Deshalb sollten Lob und Ermutigung durchgängiges Prinzip sein, wie es die Verordnungen vieler Bundesländer ausdrücklich vorsehen. Darum ist in mehreren LRS- Erlassen anstelle der Ziffernbenotung eine verbale Beurteilung vorgesehen, sobald die Fehleranzahl unter ausreichend zu benoten wäre.

»Konzentrier' dich doch endlich mal!«

Kein Kind macht extra Fehler. LRS ist zunächst keine Frage der Konzentrationsfähigkeit. Dem Kind fehlen Einsichten und Sicherheit in ein System, das in der Regel seit der ersten Klasse negativ besetzt ist. Erfolgt keine sinnvolle Förderung, sind die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl groß. Entweder resigniert das Kind, entwickelt psychosomatische Auffälligkeiten und Lernblockaden oder es wird aggressiv, unruhig, unkonzentriert oder demonstriert nach außen Gleichgültigkeit. In diesen Fällen ist die Schule auf die Unterstützung außerschulischer Therapien angewiesen.

Entspannungs- und Konzentrationsübungen können die Unterrichtssituation erleichtern, nur sind sie kein Allheilmittel. Damit lassen sich schulische Stresssituationen, wie sie z.B. Diktate darstellen, entkrampfen und so die Fehleranzahl reduzieren. Atemübungen, Teile des Jacobson'schen Muskelanspannungsverfahrens, meditative Texte, Ruheübungen oder Musik können entspannend wirken. Wer sich selbst unsicher fühlt, kann auf vorbereitete Tonkassetten wie z.B. »Keine Angst vor Klassenarbeiten« (Richter / Pieritz 1996) zurückgreifen und muss von ihrer Wirksamkeit überzeugt sein. Besonders effektiv ist die Wirkung selbst verfasster Fantasiereisen oder Entspannungsgeschichten.

Ausblick

In diesem kurzen Beitrag haben wir nur einige der häufigsten Kommentare aufgegriffen, unter denen SchülerInnen leiden, und Hinweise zu geben versucht. Wir empfehlen dringend, sich mit Hilfe der angegebenen Lehrer- oder Elternbüchern mit dem Komplex der Lese-Rechtschreibproblematik auseinander zu setzen, seinen Grundlagen, den Förderaspekten und den Auswirkungen auf die Persönlichkeit.

Roland hat inzwischen weitere positive Erfahrungen gemacht. Sein neuer Deutschlehrer in der 12. Klasse habe gar nicht gemerkt, dass er eine LRS habe, denn auch andere Mitschüler hätten ja ihre Probleme mit der Orthographie. In seinem ersten Referat zum Thema Internet erhielt er eine Zwei (siehe Abb. 3).

Literatur

(Grundlagenliteratur mit *)

Bartnitzky, H.: Diktate – oder was sonst? In: Valtin,R. (Hg.): Rechtschreiben lernen in Klasse 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt 2000

Deneffe, H.: Wir üben mit unserer eigenen Rechtschreibkartei. In: Naegele/ Valtin 1996

Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967

Klicpera, Ch. / Gasteiger-Klicpera, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim 1995

Naegele, I. M.: Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten. Ein Elternhandbuch. Weinheim 1995

Naegele, I. M. u.a.: Schulversagen in Lesen, Rechnen, Rechtschreiben. Weinheim 2001 in Vorb.*

Naegele / Portmann (Hg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I. Weinheim 1983

Naegele, I. M. / Valtin,R. (Hg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt 1996, 4. überarb. Aufl.*

Naegele, I. M. / Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze. Weinheim 1997, 4. neubearb. Aufl.

Naegele, I. M. / Valtin, R. (Hg.): LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim 2000*

Naegele, I. M. / Valtin, R.: Schreiben lernt man nur durch Schreiben. In: Naegele, I. M. / Valtin, R. (Hg.) 1997

Ott, E.: Der Lese-Freund. München 1989

PRAXIS DEUTSCH Heft 162: Neue Kinder- und Jugendliteratur. Seelze 2000

Praxis Schule 5–10, Heft 4/1993: Schreiben: normgerecht? frei? textgebunden? kreativ?

Praxis Schule 5-10, Heft 6/1993: Arbeitstechniken lehren und lernen. Braunschweig 1993

Richter, W. / Pieritz, R.: Keine Angst vor Klassenarbeiten. Ein Übungsprogramm mit Tonkassette. Weinheim 1996

Sattler, Johanna B.: Übungen für Linkshänder. Auer, Donauwörth 1997, 2. Aufl.

Scheerer-Neumann, G.: Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele/Valtin (Hg.) 1997*

Scheerer-Neumann, G.: Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In : Naegele/Valtin (Hg.) 2000*

Schräder-Naef, R.: Schüler lernen Lernen. Weinheim 1996, 6. Aufl.*

Schwenk, E. / Klier, W.: Der ewige Ärger mit der Ähnlichkeitshemmung. In: Praxis Deutsch H. 124, 3/1994

Süselbeck, G.: Das Diktat wird abgeschafft – was nun? In: Praxis Schule 5–10. H. 4/91

Teml, H.: Entspannt lernen. Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung. Linz (A) 1990, 2. Aufl. + Kassette

Urban, H./ Naegele, I.M.: Das ist dir vielleicht auch passiert – Freies Schreiben mit lese-rechtschreibschwachen Kindern. In: Naegele/Valtin (Hg.) 2000

Valtin, R.: Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Naegele/Valtin (Hg.): LRS in den Klassen 1–10. Band 2. Weinheim 2000

Valtin, R. / Naegele, I. M. (Hg.): Schreiben ist wichtig! Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt 1996, 4. Neuaufl.

Valtin, R. (Hg.): Rechtschreiben lernen in Klasse 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt 2000*

Die Autoren:

Ingrid M. Naegele, Jg. 1940, ist Dipl.-Pädagogin und Leiterin des Instituts für Lernförderung in Frankfurt, einer pädagogisch-psychologischen Beratungs- und Therapieeinrichtung für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen, und Fach- und Elternbuchautorin. Adresse: Franz-Rücker-Allee 58, 60487 Frankfurt am Main,

E-mail: I.Naegele@em.uni-Frankfurt.de

Roland V., Jg. 1981, ist Schüler der 12. Klasse einer Fachoberschule in Frankfurt.

Dieser Text erschien zuerst in der Zeitschrift PÄDAGOGIK, Heft 1/01, S. 29.

7. Rahmenbedingungen

7.1 Kultusministerkonferenz – Grundsätze zur Förderung

Die Kultusministerkonferenz hat neue Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben verabschiedet.
Ein Lese- und Schreibunterricht, der am jeweiligen Lernentwicklungsstand des Kindes ansetzt, ausreichend Lernzeit gibt und die Ergebnisse gründlich absichert, ist die entscheidende Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit zum Lesen und Rechtschreiben. Um mit der Förderung möglichst frühzeitig beginnen und einen individuellen Förderplan entwickeln zu können, sollen Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden. Für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen Förderpläne entwickelt und für den individuell fördernden Unterricht genutzt. Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sind besondere Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkursen entwickelt worden. Die Maßnahmen der Differenzierung und individuellen Förderung sollten bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe abgeschlossen sein.
Besonderes Gewicht legen die Kultusminister auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Dazu gehören die Ausbildung in der Didaktik und Methodik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, die Diagnosefähigkeit, die Ableitung von Förderschwerpunkten und die Erarbeitung von Förderplänen. Die Eltern sollen Hinweise auf die jeweils angewandte Lese- und Rechtschreibmethode, auf die besonderen Lehr- und Lernmittel, auf häusliche Unterstützungsmöglichkeiten, geeignete Fördermaterialien, Motivationshilfen und Leistungsanforderungen erhalten.
Leistungsbewertung
Auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen und lang anhaltenden Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben unterliegen in der Regel den für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung. Nachteilsausgleich und Abweichen von den Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung kommen vor allem beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben in der Grundschule zum Einsatz und werden mit andauernder Förderung in den höheren Klassen wieder abgebaut. Als Hilfe im Sinne eines Nachteilsausgleichs kann beispielsweise die Arbeitszeit bei Klassenarbeiten ausgeweitet werden. Als Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung kommt unter anderem eine stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in Deutsch und den Fremdsprachen, in Betracht. Außerdem kann auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in allen betroffenen Unterrichtsgebieten, nicht nur im Fach Deutsch, verzichtet werden.
Zeugnisse
Das Prinzip, wonach in besonders begründeten Ausnahmefällen die Erteilung einer Teilnote im Lesen oder Rechtschreiben ausgesetzt werden kann, gilt grundsätzlich auch für Zeugnisse. In Abgangs- und Abschlusszeugnissen gelten diese Prinzipien jedoch nur, wenn eine mehrjährige schulische Förderung unmittelbar vorausgegangen ist. Die Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungserhebung und -beurteilung sind in den Zeugnissen zu vermerken. Bei Versetzung oder bei Übergang in eine weiterführende Schule ist die Gesamtleistung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu berücksichtigen.
Mit dem in Bonn gefassten Beschluss werden die „Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ vom 20.04.1978 aufgehoben.

7.2 Legasthenie-Erlaß NRW

Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)

RdErl. d. Kultusministeriums v. 19.7.1991 (GABI. NW. I S. 174/BASS 14-01 Nr. 1)

1. Lesen- und Schreibenlehren als Aufgabe der Schule
1.1 Der Beherrschung der Schriftsprache kommt für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Bildung, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört daher zu den wesentlichen Aufgaben der Grundschule. In diesen Bereichen müssen alle Kinder tragfähige Grundlagen für das weitere Lernen erwerben. In den Schulen der Sekundarstufe I sollen die grundlegende Fähigkeit, Texte zu lesen und lesend zu verstehen, sowie die Rechtschreibsicherheit kontinuierlich weiterentwickelt werden. Diese Fähigkeiten müssen auch in den Fremdsprachen systematisch aufgebaut werden.

1.2 Es gibt Schülerinnen und Schüler, bei denen besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens beobachtet werden. Für diese Schülergruppe sind besondere schulische Fördermaßnahmen notwendig.

1.3 Ein nach den Richtlinien und Lehrplänen sorgfältig durchgeführter Lese- und Rechtschreibunterricht, in dem die Entwicklung der Lernprozesse gründlich abgesichert ist, ist eine entscheidende Bedingung dafür, dass Versagen im Lesen und Schreiben verhindert wird.

Das Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vollzieht sich in einem individuell sehr verschieden verlaufenden Lernprozess. Zu den Voraussetzungen gehören spezifische Sprach- und Sprechfähigkeiten, Fähigkeiten der visuellen und auditiven Wahrnehmung und der motorischen Koordination. Über die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten hinaus sind auch die allgemeinen Lernvoraussetzungen von Bedeutung, z.B. Lernfreude und Selbstvertrauen, Konzentrations- und-Merkfähigkeit, intellektuelle Neugierde, Lerntempo und Denkfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Misserfolgen umzugehen.

Die Schule muss die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf diese Voraussetzungen gezielt fördern, damit sich lang andauernde und erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens nicht entwickeln. Das pädagogische Kernstück der Arbeit der Lehrerin und des Lehrers besteht darin, bei der Schülerin oder dem Schüler eine positive Lernstruktur zu erhalten oder aufzubauen. Alle Fördermaßnahmen können nur in einer ermutigenden Lernsituation wirksam werden.

2. Fördermaßnahmen
Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu vermeiden oder zu überwinden, sind allgemeine Fördermaßnahmen, gegebenenfalls zusätzliche Fördermaßnahmen, unter Umständen aber auch außerschulische Maßnahmen erforderlich.

Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn bekannt ist, wie bei der einzelnen Schülerin oder dem Schüler die verschiedenen Lernbedingungen zusammenwirken, und wenn die Fördermaßnahmen hierauf abgestimmt sind,

wenn sie möglichst früh einsetzen,
wenn sie konsequent über einen angemessenen Zeitraum hinweg durchgeführt werden,
wenn die Erziehungsberechtigten informiert und die Inhalte mit der Klassenlehrerin
bzw. dem Klassenlehrer und den Fachlehrerinnen
bzw. -lehrern abgestimmt sind,
wenn ihr Zweck mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen ist, wenn sie die Teilziele jeweils kennen,
unmittelbare Rückmeldung über den Lernfortschritt und Übungserfolg erhalten und wenn sie die Fördermaßnahme insgesamt als Hilfe erleben.
2.1 Analyse der Lernsituation

Um Schülerinnen und Schüler bei Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) gezielt fördern zu können, ist es hilfreich, das Bedingungsgefüge der LRS möglichst genau zu kennen. Hierzu gehören

schulische (z. B. Didaktik und Methodik des Lese- und Schreiblehrgangs sowie des Rechtschreibunterrichts, Lehrerverhalten),
soziale (z.B. häusliches Lernumfeld, Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler),
emotionale (z.B. Selbstsicherheit, Lernfreude, Belastbarkeit, Umgang mit Misserfolgen),
kognitive (z.B. Stand der Lese- und Schreibentwicklung, Denkstrategie, Wahrnehmung, Sprache),
physiologische (z.B. Motorik, Seh- und Hörfähigkeit)
Bedingungen sowie das Lern- und Arbeitsverhalten. Die bloße Feststellung des Ausmaßes von Versagen genügt nicht.

Die Analyse stützt sich in erster Linie auf die Reflexion über den eigenen Unterricht und die kontinuierliche Beobachtung der Schülerin und des Schülers. Die Lehrerin oder der Lehrer wird sich gegebenenfalls der Beratung durch eine in der LRS-Förderung besonders erfahrene Lehrkraft versichern.

In Einzelfällen wird sich die Notwendigkeit ergeben, zusätzlich den Rat einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen oder anderer in der LRS-Diagnose erfahrener Fachleute einzuholen. Dies setzt das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten voraus.

Wenn konkrete Hinweise auf organische Bedingungen vorliegen, ist den Erziehungsberechtigten eine fachärztliche Untersuchung zu empfehlen.

2.2 Allgemeine Fördermaßnahmen

Allgemeine Fördermaßnahmen werden im Rahmen der Stundentafel nach den entsprechenden Richtlinien und Lehrplänen durchgeführt (innere Differenzierung, Förderunterricht).

Ziel der allgemeinen Fördermaßnahmen ist es, dass im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Unterricht Lernschwierigkeiten und Lernlücken durch individuell abgestimmte Hilfen behoben werden und dass dadurch Schülerinnen und Schüler bei Lernschwierigkeiten in der gewohnten Lerngruppe verbleiben.

2.3 Zusätzliche Fördermaßnahmen

Zusätzliche Fördermaßnahmen sind schulische Förderkurse, die über die Stundentafel hinaus zusätzlich durchgeführt werden. In Einzelfällen ist die Zusammenarbeit mit einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen oder anderen Fachleuten hilfreich.

Ziel der zusätzlichen Fördermaßnahmen ist es, das Entstehen von Lernschwierigkeiten zu verhindern, wenn vor dem Hintergrund der individuellen Lernbedingungen zu erwarten ist, dass allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht ausreichen werden, Lernschwierigkeiten zu beheben, die durch allgemeine Fördermaßnahmen allein nicht behoben werden können.

2.4 Inhalte der Förderung

Bei den allgemeinen und den zusätzlichen Fördermaßnahmen handelt es sich um Maßnahmen, die die Bereitschaft zum Lesen und Schreiben von Texten wecken und stärken.

Übungen, die geeignet sind, Schwierigkeiten in jenen Bereichen abzubauen, die als Voraussetzungen für den Lese- und Schreiblernprozess angesehen werden. Sie können unter anderem eine Förderung

der Groß-, Fein- und Graphomotorik,
der visuellen und auditiven Wahrnehmung,
der sprachlichen Fähigkeiten,
der Merkfähigkeit und Konzentration
umfassen. Leseübungen, die in Verbindung mit der allgemeinen Sprachförderung geeignet sind, die Lesefertigkeit und Lesefähigkeit zu fördern. Systematische Ergänzungen des Leselehrgangs (wie z.B. Lautgebärden) gehören ebenso zur Leseförderung wie die Benutzung motivierenden Lesematerials, das zu selbständigem Lesen anregen und die Lesefreude wecken kann. Schreibübungen, die zu einer formklaren, bewegungsrichtigen und zügigen Handschrift führen - besonders auch das Schreiben der Druckschrift. Auch die Benutzung einer Schreibmaschine kann hilfreich sein.

Rechtschreibübungen, die geeignet sind, die Rechtschreibsicherheit zu verbessern. Sie umfassen unter anderem:

Schaffen sinnvoller Schreibsituationen,
systematisches Üben und konsequentes Wiederholen, damit die Wörter des Grundwortschatzes beherrscht werden,
systematisches Üben von Rechtschreibmustern, damit die Wörter des Grundwortschatzes auch in ihrer Modellfunktion wirksam werden,
Sichern rechtschreibspezifischer Arbeitstechniken (Entspannungsübungen, Strategien zum Erkennen und Vermeiden von Fehlern, Nachschlagen, Korrekturtechniken).
Individuell abgestimmte Hilfe bei Rechtschreibschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.

Fördermaßnahmen haben größere Aussichten auf Erfolg, wenn das gesamte Bedingungsgefüge der LRS berücksichtigt wird. Zur Förderung gehört daher auch, die Schülerin oder den Schüler zu selbständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten zu führen, hilfreiche Arbeits- und Lernstrategien zum Abbau von Lernrückständen zu vermitteln, durch differenzierte Hausaufgaben ein gezieltes und selbständiges Arbeiten aufzubauen und Überforderungen zu vermeiden, Hilfen für die Bewältigung der LRS aufzuzeigen, insbesondere für den Umgang mit Misserfolgen und angstauslösenden Situationen (z.B. Prüfungen, Klassenarbeiten).

2.5 Bewertung des Fördererfolgs

Jede Fördermaßnahme muss kontinuierlich daraufhin überprüft werden, ob mit ihr das angestrebte Ziel, die Verbesserung der Lesefähigkeit und Rechtschreibsicherheit, erreicht werden kann.

Damit die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aufgebaut und erhalten wird, ist die konsequente positive Rückmeldung auch über kleine Lernfortschritte erforderlich. Ist kein Lernzuwachs festzustellen, müssen die gewählte Methode und gegebenenfalls das Förderkonzept geändert werden.

2.6 Außerschulische Maßnahmen

Trotz intensiver schulischer Fördermaßnahmen ist es möglich, dass einzelne Schülerinnen und Schüler die für das Weiterlernen grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nicht erwerben. Dies kann insbesondere der Fall sein bei Schülerinnen und Schülern mit einer psychischen Beeinträchtigung (z.B. ausgeprägte Angst vor Misserfolgen, geringes Selbstvertrauen), mit neurologischen Auffälligkeiten (z.B. Störungen der sensomotorischen Integration, der Lateralitätsstruktur, bei zentralmotorischen oder Hirnfunktionsstörungen), mit sozial unangemessenen Verhaltenskompensationen (z.B. verstärkte Aufmerksamkeit forderndes, aggressives oder gehemmtes Verhalten).

Die Schule weist in diesem Fall die Erziehungsberechtigten auf geeignete außerschulische Förder- und Therapiemöglichkeiten hin (z.B. Schulpsychologische Beratungsstellen, motorische oder Sprachtherapien, Erziehungsberatungsstellen). Werden über die schulische Förderung hinaus außerschulische Maßnahmen durchgeführt, sollten diese miteinander abgestimmt werden.

3. Organisation der zusätzlichen Fördermaßnahmen
Über Gruppenzusammensetzung, Methoden und Materialien, Einsatz der Lehrkräfte sowie Zeit und Dauer der Maßnahme ist nach pädagogischen Gesichtspunkten zu entscheiden. Die Förderkurse sollen kontinuierlich stattfinden. Sie sollten möglichst nicht im Anschluss an den Unterricht durchgeführt werden und dürfen nicht zu einer unzumutbaren Belastung der Schülerin oder des Schülers führen.

Der durch die zusätzlichen Fördermaßnahmen in den einzelnen Schulen entstehende Bedarf an Lehrerstunden kann nur im Rahmen der Lehrerwochenstundenpauschale (Nr. 4.3 der Richtlinien zur Errechnung des Lehrerstellenbedarfs und zur Bildung der Klassen - BASS 11-11 Nr. 2) gedeckt werden.

3.1 Zielgruppe

Zusätzliche Fördermaßnahmen kommen in Betracht für Schülerinnen und Schüler

der Klassen 1 und 2, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen noch fehlen und die die grundlegenden Ziele des Lese- und Rechtschreibunterrichts nicht erreichen,
der Klassen 3 bis 6, deren Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten den Anforderungen nicht entsprechen (§ 25 Abs. 1 Nr. 5 Allgemeine Schulordnung - BASS 12-01 Nr. 2),
der Klassen 7 bis 10, wenn in Einzelfällen deren besondere Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben bisher nicht behoben werden konnten. Im Bedarfsfalle sollte hier eine schulübergreifende Fördergruppe eingerichtet werden.
3.2 Einrichtung

Die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Sprache/Deutsch unterrichten, stellen nach den in Nr. 3.1 festgelegten Kriterien fest, für welche Schülerinnen und Schüler zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind. Dies kann auch auf Antrag der Erziehungsberechtigten geschehen.

Sie melden diese Schülerinnen und Schüler nach Rücksprache mit der jeweiligen Klassenkonferenz und unter Angabe der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen der Schulleitung. Diese entscheidet über die Teilnahme und richtet zum Schulhalbjahr einen entsprechenden Förderkurs ein.

Für die Einrichtung schulübergreifender Förderkurse ist die untere Schulaufsicht zuständig.

Die Zuweisung erfolgt im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten.

Rechtzeitig vor Beginn des Schulhalbjahres meldet die Schulleitung der Schulaufsicht den Umfang der geplanten zusätzlichen Fördermaßnahmen.

Sofern Förderkurse nicht vorgesehen sind, können Erziehungsberechtigte deren Einrichtung bei der Schulaufsicht anregen.

3.3 Fördergruppen

Die Förderkurse sollen in der Regel sechs bis zehn Schüler umfassen. Wenn es für das Erreichen des Förderziels notwendig ist, können im Einzelfall auch kleinere Gruppen gebildet werden.

Zusätzliche Fördermaßnahmen können auch in klassen-, in jahrgangsstufen- und (in der Grundschule nur in besonders begründeten Ausnahmefällen) schulübergreifenden Gruppen durchgeführt werden.

3.4 Förderdauer

Die Planung der Förderzeit (z.B. täglich kurze Förderzeiten, zeitlich befristete Intensivmaßnahmen en bloc, Nachmittagskurse) sollte im Einzelfall danach entschieden werden, was für das Erreichen des Förderziels hilfreich ist.

Die Förderkurse sollten für einen Zeitraum von mindestens einem halben Schuljahr eingerichtet werden. Sie umfassen je nach Bedarf bis zu drei Wochenstunden.

3.5 Zusammenarbeit

Da sich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig auch auf andere Fächer auswirken, ist eine enge Zusammenarbeit der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers, aller Fachlehrerinnen und Fachlehrer und gegebenenfalls der Schulpsychologischen Beratungsstelle mit der Lehrkraft erforderlich, die die Fördermaßnahme durchführt.

Beim Übergang in die weiterführende Schule kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten die aufnehmende Schule über die besonderen Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers und über die bisherigen Fördermaßnahmen informiert werden.

4. Leistungsfeststellung und -beurteilung
Soweit nachstehend nichts Abweichendes bestimmt ist, gelten für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben die allgemeinen Bestimmungen über die Leistungsfeststellung und -beurteilung.

Für Schülerinnen und Schüler, die einer zusätzlichen Fördermaßnahme bedürfen, gilt für die Klassen 3 bis 6

und in besonders begründeten Einzelfällen auch für die Klassen 7 bis 10 zusätzlich:

4.1 Schriftliche Arbeiten und Übungen

Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen kann die Lehrerin oder der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen, mehr Zeit einräumen oder von der Benotung absehen und die Klassenarbeit mit einer Bemerkung versehen, die den Lernstand aufzeigt und zur Weiterarbeit ermutigt. In den Fremdsprachen können Vokabelkenntnisse durch mündliche Leistungsnachweise erbracht werden. Die Erziehungsberechtigten sind über den Leistungsstand ihres Kindes zu informieren.

Die Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten und Übungen im Fach Deutsch oder in einem anderen Fach mit einbezogen.

4.2 Zeugnisse

Der Anteil des Rechtschreibens ist bei der Bildung der Note im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten.

In den Zeugnissen kann in der Rubrik “Bemerkungen" aufgenommen werden, dass die Schülerin oder der Schüler an einer zusätzlichen LRS-Fördermaßnahme teilgenommen hat.

4.3 Versetzung

Bei Entscheidungen über die Versetzung oder die Vergabe von Abschlüssen dürfen die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben nicht den Ausschlag geben.

4.4 Übergang zu Realschulen und Gymnasien

Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben allein sind kein Grund, eine Schülerin oder einen Schüler für den Übergang in die Realschule oder das Gymnasium bei sonst angemessener Gesamtleistung als nicht geeignet zu beurteilen.

5. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten
Die Erziehungsberechtigten sind über das Bedingungsgefüge der Lese- und Rechtschreibschwierigkeit ihres Kindes und über die geplanten Fördermaßnahmen ausführlich zu informieren.

7.3 Schulraumgestaltung

Die schalltechnische Ausgestaltung von Schulräumen kann sich sehr stark positiv, aber auch negativ auf die Problemstellung LRS auswirken. Informationen dazu befinden sich im 2. Teil dieses Heftes.

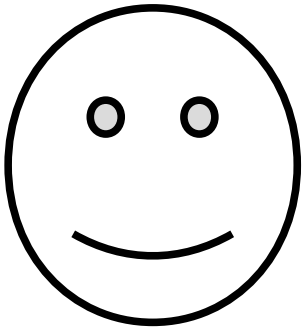
7.4 Weitere Information

Eine sehr gute Zusammenstellung vielfältiger Informationsquellen finden Sie unter www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=795

Auch in unserem **Infoheft 2006/1 S. 63 ff** finden Sie weitere Informationen zum Thema.

"Hansilein",
ruft die Mutter ins Bad,
"schau doch bitte mal nach, wie viel Zahnpasta noch in der Tube ist!"

Eine Weile herrscht Stille. Dann hört man Hansilein rufen:
"Es reicht genau von der Badewanne bis zum Wohnzimmerschrank!"



Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

beim Schulministerium anerkannter Elternverband

Vorsitzender
Martin Depenbrock
Thranestraße 78
44309 Dortmund
Tel.: 0231/201912

Geschäftsstelle:
Birgit Völxen
Keilstr.37
44879 Bochum
Tel.: 0234/5882545

Beitrittserklärung / Änderungsmitteilung

Name* .....

Straße .....

PLZ / Ort .....

Tel. / Fax .....

e – mail .....

*die Nennung einer anderen Person als der/den Schulpflegschaftsvorsitzenden, die die Schule als ordentliches Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen vertritt, ist möglich.

Schule .....

Anschrift .....

Anzahl der Klassen ..... Anzahl der Schüler/innen .....

Name des/der Schulleiter/in .....

Bitte Zutreffendes ankreuzen:

[ ] Ordentliche Mitgliedschaft (Mitgliedsschulen)

Hiermit treten wir der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Wir erkennen die Satzung des Vereins an und entrichten den gemäß § 5 der Satzung festgesetzten Beitrag von zur Zeit 0,50 Euro pro Schülerin/Schüler pro Schuljahr . (Es ist gem. § 55 (2) SchulG darauf zu achten, dass das Einsammeln des Mitgliedsbeitrags freiwillig und anonym erfolgt)

[ ] Fördernde Mitgliedschaft (Einzelperson)

Hiermit trete ich der Landeselternschaft Grundschulen NW e.V. bei. Ich erkenne die Satzung des Vereins an und entrichte den gem. § 5 der Satzung festgesetzten jährlichen Beitrag von zur Zeit 25,-- Euro pro Schuljahr.

[ ] Änderungsmitteilung

Bisheriges Mitglied, Name
.....
Straße
.....
PLZ / Ort
.....

Datum ..... Unterschrift .....

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS), Kontonummer 0008154400, BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

Landeselternschaft Grundschulen Nordrhein-Westfalen e.V.

S A T Z U N G

§ 1 Name und Sitz
(1) Der Verein führt den Namen “Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.”.
(2) Der Verein hat seinen Sitz in Düsseldorf.

§ 2 Zweck
(1) Der Zweck des Vereins ist, die Eltern von Grundschülern bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit, insbesondere im Bereich der Schule, zu beraten und zu unterstützen. Im Rahmen dieser Zweckbestimmung erfüllt der Verein die folgenden Aufgaben:
1. Weckung und Förderung des Verständnisses der Eltern für alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts an Grundschulen; eingeschlossen sind Frage des Übergangs in die weiterführenden Schulen;
2. Vertretung der Auffassung der Eltern in den zu Nr. 1 genannten Fragen gegenüber den zuständigen Behörden, insbesondere dem Schulministerium, z.Zt. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und gegenüber der Öffentlichkeit;
3. Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Körperschaften, die sich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen befassen; hierzu gehört auch die Mitarbeit bei Maßnahmen in den Bereichen des Jugendschutzes, der Jugendhilfe, der Gesundheitsfürsorge und der außerschulischen Bildungsarbeit;
4. Anregung und Vertiefung der Arbeit in den Schulpflegschaften, insbesondere durch beratende Unterstützung bei Einzelfragen von Eltern zur Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule;
5. Unterstützung der Eltern bei der Ausübung ihrer verfassungsmäßigen und gesetzlichen Rechte auf Mitwirkung im Schulwesen und Wahrnehmung dieser Mitwirkungsrechte im überörtlichen Bereich.
(2) Der Verein verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne der §§ 51 ff. Abgabenordnung (AO 1977).
(3) Den Eltern von Grundschülern im Sinne dieser Satzung stehen Erziehungsberechtigte von Grundschülern, die nicht Eltern sind, gleich.
(4) Der Verein ist konfessionell und parteipolitisch unabhängig und ungebunden.
(5) Der Verein ist selbstlos tätig. Er verfolgt keine eigenwirtschaftlichen Zwecke.

§ 3 Erwerb der ordentlichen Mitgliedschaft
(1) Ordentliches Mitglied des Vereins kann der/die Vorsitzende der Schulpflegschaft einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen oder an seiner Stelle ein(e) andere(r) Erziehungsberechtigte(r) derselben Schule werden.
(2) Die Mitgliedschaft wird erworben durch schriftliche Beitrittserklärung und durch Zahlung des Mitgliedsbeitrages.
(3) Wenn die Voraussetzungen für eine ordentliche Mitgliedschaft nicht mehr vorliegen, wechselt der Status in eine fördernde Mitgliedschaft.
(4) Fördermitglied kann auch der / die Vertreter/in einer Stadt-, Gemeinde- oder Kreisschulpflegschaft werden. Dokumentationen nach außen über die Mitgliedschaft in der Landeselternschaft z.B. im Briefkopf sind nur mit der Genehmigung des Vorstandes möglich.

§ 4 Erwerb der fördernden Mitgliedschaft, Ehrenmitgliedschaft
(1) Fördernde Mitglieder können alle Erziehungsberechtigte von Grundschülern sein.
(2) Auf Antrag kann jede natürliche und juristische Person förderndes Mitglied werden. Über den Antrag entscheidet der Vorstand.
(3) Personen, die sich in besonderem Maße Verdienste für den Verein erworben haben, können durch Beschluss des Vorstandes zu Ehrenmitgliedern ernannt werden. Sie sind von der Beitragszahlung befreit.

§ 5 Erlöschen der Mitgliedschaft
Die Mitgliedschaft erlischt:
1. durch schriftliche Austrittserklärung,
2. durch Wegfall der Voraussetzungen für den Erwerb der Mitgliedschaft,
3. durch Beschluss des Vorstandes.

§ 6 Beiträge
(1) Zur Deckung der Kosten des Vereins wird ein Mitgliedsbeitrag erhoben.
(2) Für die ordentlichen und fördernden Mitglieder setzt die Mitgliederversammlung den Jahresbeitrag fest.
(3) Der Jahresbeitrag wird fällig bei Beginn des Geschäftsjahres (§14).

§ 7 Organe
Organe des Vereins sind
1. die Mitgliederversammlung,
2. der Vorstand

§ 8 Mitgliederversammlung
(1) Den Vorsitz in der Mitgliederversammlung führt der/die Vorsitzende des Vorstandes oder ein(e) Stellvertreter(in).
(2) In der Mitgliederversammlung hat jedes ordentliche Mitglied eine Stimme. Die ordentlichen Mitglieder können sich durch einen von ihnen bevollmächtigten Erziehungsberechtigten derselben Schule vertreten lassen.
(3) Fördernde Mitglieder und Ehrenmitglieder können an der Mitgliederversammlung mit beratender Stimme teilnehmen.
(4) Gäste können auf Beschluss des Vorstandes an der Mitgliederversammlung teilnehmen.

§ 9 Zuständigkeit der Mitgliederversammlung
Die Mitgliederversammlung ist für folgende Angelegenheiten zuständig:
1. Wahl und Abberufung der Mitglieder des Vorstandes (§ 11 Abs. 3);
2. Entgegennahme des Jahresberichtes des Vorstandes und der Jahresrechnung (§11 Abs. 6);
3. Wahl von zwei Kassenprüfern;
4. Beschlussfassung über die Entlastung des Vorstandes;
5. Änderung der Satzung;

6. Auflösung des Vereins;
7. sonstige Angelegenheiten, die vom Vorstand der Mitgliederversammlung vorgelegt werden oder deren Erörterung von einem ordentlichen Mitglied wenigstens zwei Wochen vor der Mitgliederversammlung oder von mindestens einem Viertel der anwesenden ordentlichen Mitglieder in der Mitgliederversammlung beantragt wird.

§ 10 Geschäftsgang der Mitgliederversammlung

(1) Die Mitgliederversammlung wird von dem/der Vorsitzenden des Vorstandes mindestens einmal jährlich an einen vom Vorstand zu bestimmenden Ort einberufen. Sie muss einberufen werden, wenn mindestens ein Viertel der ordentlichen Mitglieder es verlangen.

(2) Die Einladungen ergehen schriftlich mit mindestens zwei Wochen Frist unter Mitteilung der Tagesordnung. Die Tagesordnung wird vom Vorstand festgesetzt. Über die Tagesordnungspunkte, die Grundsatzfragen des Schulwesens betreffen, sollen die Mitglieder so rechtzeitig unterrichtet werden, dass sie Gelegenheit haben, diese Fragen vor der Mitgliederversammlung in der Schulpflegschaft zu erörtern.

(3) Die Beschlüsse über Satzungsänderungen und über die Auflösung des Vereins bedürfen einer Mehrheit von drei Vierteln der Stimmen der erschienenen oder wirksam vertretenen Mitglieder. Alle übrigen Beschlüsse werden mit der einfachen Mehrheit der abgegebenen Stimmen gefasst. Stimmenthaltungen zählen nicht als abgegebene Stimme. Bei einer Wahl ist derjenige Kandidat gewählt, der die Mehrheit der abgegebenen Stimmen auf sich vereinigt. Werden Stimmen für mehr als zwei Kandidaten abgegeben und erhält keiner von ihnen die Mehrheit der abgegebenen Stimmen, findet zwischen den beiden Kandidaten mit den höchsten Stimmanteilen eine Stichwahl statt.

(4) Ist zu der Mitgliederversammlung ordnungsgemäß eingeladen worden, so können Beschlüsse mit einfacher Mehrheit der anwesenden Mitglieder gefasst werden.

(5) Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung wird eine Niederschrift aufgenommen, die vom/von der Versammlungsleiter(in) und einem weiteren Mitglied des Vorstandes zu unterzeichnen ist.

§ 11 Vorstand

(1) Der Vorstand (§26 BGB) besteht aus dem/der Vorsitzenden, zwei stellvertretenden Vorsitzenden, dem/der Schatzmeister(in). Bis zu vier weitere Vorstandsmitglieder können bestellt werden.

(2) Mitglieder des Vorstandes müssen zum Zeitpunkt der Wahl ordentliche Mitglieder sein und sollten über Erfahrungen in der Schulpflegschaftsarbeit verfügen. Zum/zur Schatzmeister(in) kann auch ein förderndes Mitglied gewählt werden.

(3) Die Vorstandsmitglieder werden für die Dauer von zwei Jahren gewählt; sie führen ihr Amt geschäftsführend weiter, bis der neue Vorstand gewählt ist. Neuwahlen müssen bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden. Die Vorstandsmitglieder können jederzeit durch Beschluss der Mitgliederversammlung abberufen werden.

(4) Der Verein wird gerichtlich und außergerichtlich durch mindestens zwei gemeinsam handelnde Vorstandsmitglieder vertreten.

(5) Der Vorstand fasst seine Beschlüsse bei Anwesenheit von zwei Drittel der Mitglieder mit einfacher Mehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des/der Vorsitzenden.

(6) Der Vorstand führt die laufenden Geschäfte des Vereins. Er legt der Mitgliederversammlung jährlich den Jahresbericht und die Jahresrechnung vor.

(7) Über Beschlüsse des Vorstandes sind Niederschriften anzufertigen.

(8) Der Vorstand kann eine Geschäftsstelle einrichten, mit deren Leitung ein(e) Geschäftsführer(in) betraut werden kann. Der/die Geschäftsführer(in) nimmt an den Vorstandssitzungen mit beratender Stimme teil.

§ 12 Ausschüsse

(1) Für besondere Aufgaben oder einzelne Aufgabengebiete kann der Vorstand Ausschüsse einsetzen. Die Mitgliedschaft in diesen Ausschüssen wird durch entsprechende Erklärung und Mitarbeit im Ausschuss erworben; sie endet mit einer Austrittserklärung oder Einstellung der Mitarbeit.
(2) Die Beratungsergebnisse der Ausschüsse sind dem Vorstand in Form einer Niederschrift mitzuteilen.
(3) Es ist ein Ausschuss „Stadt-. Gemeinde-, Kreisschulpflegschaften“ zu bilden.

§ 13 Regionale Arbeitsgemeinschaften

Mitglieder der Landeselternschaft können in regionalen Arbeitsgemeinschaften zusammenarbeiten. Diese vertreten die Angelegenheiten der Landeselternschaft auf örtlicher Ebene. Sie werden vom Vorstand und der Geschäftsstelle unterstützt.

§ 14 Geschäftsjahr

Das Geschäftsjahr ist das Schuljahr.

§ 15 Mittelverwendung und Verwaltungsausgaben

(1) Mittel des Vereins dürfen nur für satzungsgemäße Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Vereins.

(2) Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck des Vereins fremd sind oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütungen begünstigt werden.

(3) Für ausgaben des Vereins in eine Kassenausgaberegelung durch den Vorstand aufzustellen.

§ 16 Auflösung

Bei Auflösung des Vereins oder bei Wegfall seines bisherigen Zweckes fällt das gesamte Vermögen des Vereins an eine Körperschaft des öffentlichen Rechtes oder eine als steuerbegünstigt besonders anerkannte Körperschaft für die Förderung der Bildung und Erziehung.

Anmerkung: Als Wahlordnung gilt sinngemäß die Wahlordnung zum Schulmitwirkungsgesetz (WahlOzSchMG) Düsseldorf, den 23.5.1987 Änderungen: Castrop-Rauxel, 16.05. u. 21.11.1998, Marl, 31.03.2001, Castrop-Rauxel 13.04.2002

Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft (BfS), Kontonummer 0008154400, BLZ 370 205 00

Spenden an die Landeselternschaft sind steuerlich absetzbar

8.3 Die Landeselternschaft Grundschulen NW e.V.

Gegründet wurde die Landeselternschaft Grundschulen 1986 in Düsseldorf. Grundlage unserer Arbeit ist das Grundgesetz und das in der Verfassung des Landes NRW festgelegte Recht der Eltern, die schulische Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen.

- Die Landeselternschaft ist parteipolitisch, weltanschaulich und konfessionell unabhängig.
- Die Landeselternschaft ist der einzige vom Schulministerium anerkannte Elternverband, der ausschließlich die Interessen von Grundschuleltern wahrnimmt.
- Die Landeselternschaft vertritt die Interessen der Eltern von Grundschülern auf Landesebene, z.B. gegenüber dem Schulministerium, dem Landtag, den Parteien.
- Die Landeselternschaft ist nach §77 Schulgesetz berechtigt, sich bei allen schulischen Angelegenheiten von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung zu beteiligen. So wurde sie beteiligt bei der Umsetzung der betreuenden Grundschule von 8-13 Uhr, an der Veränderung des Mitwirkungsgesetzes im Sinne der Eltern, an der Veränderung der Ausbildungsordnung für die Grundschule, an der Vorbereitung für das Fach Englisch u.a. mehr.
- Die Landeselternschaft ist für die Grundschulen Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft schulformbezogener Elternverbände in NRW.
- Die Landeselternschaft nimmt die Interessen der Grundschulelternschaft NRW im Bundeselternrat wahr.
- Die Landeselternschaft berät die Klassen- / Schulpflegschaft bei ihrer Mitwirkungsarbeit.
- Die Landeselternschaft unterstützt die Klassen- / Schulpflegschaften durch Informationsschriften bei ihrer Arbeit.
- Die Landeselternschaft informiert ihre Mitglieder durch ihr „Info-Heft“.
- Die Landeselternschaft finanziert ihre Arbeit ausschließlich durch die freiwilligen Mitgliedsbeiträge der Elternschaft, da das Schulministerium – anders als in den übrigen Bundesländern – keine finanziellen Mittel für die gesetzliche Mitwirkungsarbeit der Elternverbände zur Verfügung stellt.
- Die Landeselternschaft erhält keinerlei Zuwendungen von dritter Stelle, was ihre Arbeit erschwert, aber ihrer Unabhängigkeit zugute kommt.
- Die Landeselternschaft ist als gemeinnütziger Verein anerkannt.
- Sämtliche Vorstandsmitglieder arbeiten ehrenamtlich.

Mitgliedschaft

Mitglied in der Landeselternschaft Grundschulen zu sein, bedeutet eine Lobby für die Grundschule mit zu tragen, die von vielen gestützt, für jede einzelne Schule von großem Nutzen ist. Die Beteiligung an der Bildungspolitik der Landesregierung hat für uns Eltern eine große Bedeutung und gewinnt mit einer zahlenmäßig starken Mitgliederzahl auch an Bedeutung für die Gremien.

Viele Grundschulen unseres Landes sind bereits in der Landeselternschaft vertreten, aber zu viele sind auch noch nicht Mitglied. Stärken Sie durch Ihre Mitgliedschaft die Position der Elternvertretung und somit die Lobby der Grundschulen in NRW!

9. Bundeselternrat

9.1 Resolution Ganzheitliche Bildung

Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen der Bundesrepublik Deutschland

BER
Bundes Eltern Rat
im Dienst der Eltern

BundesElternRat Geschäftsstelle • Albert-Buchmann-Str. 15 • 16515 Oranienburg

Geschäftsstelle:
Albert-Buchmann-Str. 15
16515 Oranienburg
Postanschrift:
PF 100121
16501 Oranienburg
Tel.:(0 33 01) 57 55 37
Fax:(0 33 01) 57 55 39
E-Mail:info@bundeselternrat.de

Resolution

der Fachausschüsse für Grund- und Hauptschulen des Bundeselternrates 05.03.2007

im Rahmen der Tagung 02. - 04.03.2007 in Rothenburg/Wümme
zum Thema:

Ganzheitliche Bildung mit außerschulischen Partnern
Bildung ist mehr als Kernfachwissen
Eltern als Experten

Mit der Verkürzung der Schulzeit, der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt und den mäßigen Ergebnissen der deutschen Schüler bei internationalen Tests wie PISA und IGLU sind bedauerlicherweise die versetzungsrelevanten Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprachen noch stärker in den Vordergrund getreten. Von den sogenannten Nebenfächern hält man vor allem Kunst, Sport und Musik für durchaus verzichtbar.
Gezeigt hat sich jedoch in den letzten Jahren, dass gerade Schulen mit einem guten musisch-ästhetischen Angebot auch in den anderen Schulfächern überdurchschnittliche Leistungen erzielen.
Vertiefte kulturelle Bildung, insbesondere die musisch-ästhetische Erziehung erfolgt meist im privaten Bereich am Nachmittag. Schülern aus sozial schwächeren und bildungsfernen Familien ist dieser private Zugang oft nicht möglich. Zur ganzheitlichen Entwicklung eines heranwachsenden Menschen gehören so wichtige kreative Bereiche wie Kunst, Musik, Theater, Tanz, Film, ... unverzichtbar zum Grundrecht auf Bildung und müssen deshalb in die Curricula der einzelnen Bundesländer aufgenommen und umgesetzt werden.
Durch die Kreativität in der kulturellen Bildung wird die Kompetenz zur selbständigen und selbstbewussten Lebensführung verstärkt.
Der Bundeselternrat erwartet, dass für die Umsetzung genügend Geld, Raum und qualifiziertes, didaktisch geschultes Personal zur Verfügung gestellt wird!

10. Schulraum – Lebensraum

10.1 Neue Tendenzen im Schulbau

Eine Zusammenfassung zum Fachkongress „Schulraum - Lebensraum“ von Regine Denkhaus

22. März 2007

Die Online-Dokumentation mit Audio-Download findet man unter:
www.partner-fuer-schule.nrw.de/fsf_schulbau_vortraege.php

Das Thema „Schulbau“ hat in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Mit den neuen praktischen Aufgaben hat sich zugleich eine angeregte Diskussion um den Lernort Schule entsponnen, ganz konkret bezogen auf Schulgebäude als Lebens- Arbeits- und Lernräume. Auch in der Finanzierung der Bauaufgaben beschreiten die Beteiligten neue Wege. Eine Reihe von Public-Private-Partnership-Modellen belegen dies deutlich.

Um diese Themenfelder drehte sich auch der 2. forum schule – Fachkongress „Schulraum – Lebensraum! Neue Tendenzen im Schulbau”, veranstaltet vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Stiftung Partner für Schule NRW.

In drei Themenblöcken "Architektur und Pädagogik", "Neue Aufgaben und Herausforderungen" sowie "Neue Formen der Finanzierung" beleuchteten hochkarätige Referentinnen und Referenten das Kongressthema aus verschiedenen Blickwinkeln. In einer Ausstellung wurden Praxis-Beispiele guter Schularchitektur vorgestellt. Schulministerin Barbara Sommer eröffnete den Kongress.

Themenblock 1: Architektur und Pädagogik
Wie sieht die Schule von heute aus? Andere Unterrichtsmethoden, neue Erkenntnisse zum Lehr- und Lernverhalten und eine veränderte Gesellschaft stellen heute andere Anforderungen an Schulräume als früher. Aber welche? Und wie kann man sie umsetzen?
Themenblock 2: Neue Aufgaben und Herausforderungen
Neue Planungsaufgaben wie die Einrichtung von Ganztagsschulen, gesellschaftliche Entwicklungen wie der Rückgang von Schülerzahlen oder eine gestiegene Aufmerksamkeit zu Gesundheits- und Arbeitsschutz stellen Schulträger und Architekten vor neue Aufgaben und Herausforderungen.
Themenblock 3: Neue Formen der Finanzierung
Längst ist das Thema PPP in jeder Kommune bekannt. Aber ist das, was heute wirtschaftlich ist, auch in Zukunft noch günstig? Was bedeutet es, wenn auch der Betrieb von Schulgebäuden durch Dritte erfolgt? Und wie kann Einfluss auf die Qualität genommen werden?

Hartmut Miksch
Präsident der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen

Warum brauchen wir gute Schularchitektur?

Die gestaltete Umwelt beeinflusst unser Leben Tag für Tag. Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Tages in der Schule verbringen, hat die konzeptionelle und bauliche Qualität der Schulgebäude deutliche Auswirkungen für das Lernen und Leben unserer Kinder. Ausgehend von dieser Grundannahme formuliert Herr Micksch fünf Thesen, aus denen sich Forderungen an uns alle ableiten lassen.

1. **Investitionsstau beseitigen!**

Grundlage einer qualitätsorientierten Schulbaupolitik ist die Beseitigung des heutigen Reparaturstaus und die dauerhafte Instandhaltung des Bestandes. Die Mehrzahl der Schulgebäude in NRW stammt aus der Vorkriegszeit sowie der Epoche der 60ger und 70ger Jahre. In den vergangenen Jahrzehnten ist es vielfach versäumt worden, die Gebäude angemessen instand zu setzen und zu pflegen. Jeder Euro, der heute fälschlicherweise an der Sanierung gespart wird, muss in wenigen Jahren doppelt und dreifach ausgegeben werden.

2. **Schule neuen pädagogischen Konzepten anpassen!**

Neben der Sanierung von Gebäuden ist auch eine konzeptionelle Anpassung der Räumlichkeiten dringend geboten. Die bauliche Entwicklung hinkt der pädagogisch-didaktischen Entwicklung an den Schulen weit hinterher. Die meisten Schulgebäude wurden seit ihrer Erbauung im Grundriss kaum verändert. So sind die meisten Klassenräume für den Frontalunterricht konzipiert worden, der inzwischen vielfach durch Gruppenlernkonzepte und situative Pädagogik abgelöst wurde. Auch die Schulhöfe und Pausenräume entsprechen an vielen Schulen nicht den heutigen Anforderungen.

3. **Schule als Lebensraum für unsere Kinder ernst nehmen!**

Schüler verbringen mindestens ihren halben aktiven Tag in der Schule – mit steigender Tendenz. Die Verdichtung des Lehrstoffs in der gymnasialen Oberstufe (Abitur nach 12 Jahren) und die Einführung der Offenen Ganztagsschule führen dazu, dass für viele Kinder und Jugendliche das Schulgebäude werktags zum zentralen Aufenthaltsort wird**. Schule ist also nicht nur Lernort, sondern Lebensraum.** Damit gewinnen Pausenräume, Cafeterien, Schulhöfe, Sportanlagen und Freiflächen eine ganz zentrale Bedeutung für den Schulalltag.

4. **Nutzer in Planungsprozesse enger einbinden!**

Wer Schule als Lebensort ernst nimmt, muss die Nutzer von Schulgebäuden stärker in Planungsprozesse für Neubauten, Umbauten und Sanierungen einbeziehen. **Lehrer, Schüler und Eltern sind Experten für das Thema „Schule“.** Sie sollten ihre Vorstellungen, Anregungen und Wünsche angemessen vorbringen können. Es gibt eine Reihe neuer Schulbauten in NRW, bei denen dieser Weg mit großem Erfolg und oft überraschenden Ergebnissen beschritten worden ist.

5. **Chancen des Umbaus nutzen!**

Schule ist gegenwärtig in Bewegung. Der Rückgang der Schülerzahlen führt zur Bildung kleinerer Schulen, zu Zusammenlegungen und zu Schließungen. Zudem finden Verschiebungen zwischen den Schultypen statt. Gleichzeitig stehen an vielen Gebäuden umfassende Sanierungsmaßnahmen an. Dieser „Schulumbau West“ bietet eine Vielzahl neuer Chancen und Möglichkeiten zur Optimierung unserer Schulen. Neue Raumzuschnitte, Integration von Spiel-, Medien- und Ruheräumen, von Küchen und Essräumen, Aufwertung von Fluren und Korridoren zu nutzbaren Verweilflächen, Inwertsetzung von Schulhöfen und Freiflächen.

Gut gestaltete Schulen sind nicht nur Ausdruck unserer Baukultur. Sie sind auch Ausdruck unserer Wissens- und Lernkultur und damit unserer Verantwortung für die junge Generation. Und sie sind eine Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft

Guido Sattler
Schulleiter der Käthe-Kollwitz-Gesamtschule in Leverkusen

Gute Schularchitektur in der Praxis

Nachdem die PCB-Belastung der Schule bekannt wurde, begann 2002 die Vorplanung einer äußeren Sanierung der Käthe-Kollwitz-Schule, bei der die Schule in die Planung in umfangreicher Form einbezogen wurde. Die Einbeziehung bezog sich auf unterschiedliche Arbeitsfelder.
Eine Arbeitsgruppe aus Lehrerinnen und Lehrern skizzierte die notwendigen pädagogischen Veränderungswünsche. Hier vor allem Dingen die Schaffung von Lebens- und Verantwortungs-bereichen für die jeweiligen Klassenstufen, da eine achtzügige Gesamtschule ganz besondere Strukturen benötigt. Lehrerstationen für die Klassenleitungen wurden in die unmittelbare Nähe ihrer Klassen geplant.
Weiteres Ziel war es, die äußeren Lern-, Arbeits- und Lebensbedingungen für junge Menschen zu optimieren. Das betraf sowohl die Farbgestaltung innen und außen, die Aufenthaltsqualität, die technische Ausrüstung und eine erhöhte Freundlichkeit des Gebäudes durch das Schaffen zusätzlicher natürlicher Lichtquellen.

Die von der Arbeitsgruppe aufgestellten Wunschlisten wurden vom Planungsbüro fast 1:1 umgesetzt. Die Realisierung verlief bei laufendem Betrieb der Schule, wobei die Klassen aus den Trakten, die gerade zur Sanierung anstanden, in Container auf dem Schulgelände ausgelagert wurden.

Heute führt die Schule ihre systematische Arbeit an den genannten Zielen in Form von Arbeits- und Verantwortungsgruppen weiter.

http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_schulbau/t1_gute-schularchitektur-in-der-praxis.pdf

Frauke Burgdorff
Dr. Karl-Heinz Imhäuser
von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in Bonn

Konzepte für eine Pädagogische Architektur
Schule als Lern- und Lebensraum

In den Montag Stiftungen arbeiten Pädagogen, Planer und Architekten gemeinsam mit Kommunen an zukunftsgerichteten Entwürfen für Pädagogische Architektur.

www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_schulbau/t1_konzepte-fuer-paedagogische-architektur.pdf

Prof.-Ing. Frank Hausmann
Lehrgebiet Entwerfen, FH Aachen

„Das offene Klassenzimmer“

Für die Forschungsarbeit wurde unter anderem die Laborschule in Bielefeld besucht. Hier gibt es keine Klassenräume, offene Lernfelder und ein anderes Verständnis von Unterricht. Aber auch Probleme bezüglich der Akustik, und Zuweisung von Einzelbereichen.
Die Forschungsarbeit hat gezeigt, dass selbstständiges Arbeiten veränderte Informationsstrukturen voraussetzt, um die Arbeit für Lehrer und Schüler optimal zu gestalten. Lernbereiche müssen neu überdacht und konzipiert werden. Ziel dabei ist nicht der maximierte flexible Raum, sondern eine Neuorganisation von Orten und Atmosphären, die unterschiedliche Lernkonzepte zulassen. Die von uns projektierte Westparkschule in Augsburg ist ein praktisches Beispiel auf diesem Weg. Durch Neuorganisation der Klassen und Gruppenbereiche entsteht eine lebendige Lernstruktur, die auch auf zukünftige Veränderungen in der Pädagogik geschickt reagieren kann.
http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_schulbau/t1_das-offene-klassenzimmer_praesent.pdf

Rainer Schweppe
Leiter Abteilung Schule, Kultur und Sport der Stadt Herford

Offene Ganztagsschule als neue Bauaufgabe

In der Stadt Herford hat der Bildungsbereich eine besondere Rolle. Schul- und Jugendhilfeträgerschaft werden als aktive Bestandteile der Stadtentwicklung gelebt und weiterentwickelt.

Diese Aufgeschlossenheit führte u.a. dazu, dass die Thematik der „Offenen Ganztagsgrundschule“ bereits weit vor der Veröffentlichung der rechtlichen Rahmenbedingungen durch das Land NRW mit den Schulleitungen diskutiert wurde. Mit Unterstützung externer Beratung und in der Federführung der Schulverwaltung startete ein zielgerichteter Beteiligungs- und Entwicklungsprozess. Schulverwaltung und Kooperationspartner aus vielen Bereichen stellten sich der Herausforderung und der Verantwortung.
Auf dem pädagogischen Konzept aufbauend entstanden durch Leitbildformulierungen, Zielbeschreibung und Festlegung von Qualitätskriterien neue Anforderungen an die Schulgebäude. Einbezogen in Fragen der Raumgestaltung wurden die Erfahrungen und Beispiele von Ganztagsschulen in Deutschland und Schweden. Hierfür lieferten verschiedene Studienreisen die Grundlagen.
Schülerinnen und Schüler sowie das Fachpersonal benötigen insbesondere im Ganztagsbetrieb mehr als konventionellen Schulraum. Individuelle Förderung und selbstgesteuertes Lernen erfordern eine unterstützende Raumgestaltung.
Die Stadt Herford erhielt für die Aktivitäten 2006 den Politikpreis des Grundschulverbandes
Fortschrittliche Schulen sind ein wichtiger Standortfaktor für eine Stadt.

http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_schulbau/t2_ogs-als-neue-bauaufgabe_praesent.pdf

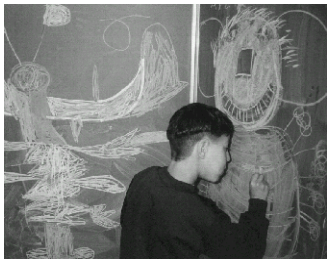
10.2 Akustisch gestaltete Schule

Beispiele für eine akustisch gestaltete Schule

Gekürzte Textfassung einer Sendung des Hessischen Rundfunks (1)

von Dr. Marianne Wiedenmann

1. Sind nur Störenfriede am Lärm in der Schule schuld?
Lärm in der Schule – für Schüler und Lehrer ist das ein Alltagsproblem. Meist wird die Schuld hierfür auf einzelne Störenfriede abgeschoben. Neuere Studien aber zeigen, dass viele Klassenzimmer mehr zum Lärmen als zum Lernen anregen. Wie sollten Klassenzimmer von der Ausstattung her beschaffen sein, dass man gut zuhören kann? Wie kann eine Atmosphäre entstehen, die dem gemeinsamen Lernen und der Verständigung dient? Hören ist eine elementare Voraussetzung des Lernens. Viel zu wenig wird heute über interne Kommunikationsbedingungen und die externen - die akustischen Bedingungen des Raumes nachgedacht, meint Prof. Kahlert von der Universität München, der spezialisiert ist auf den Unterricht in der Grundschule. Diese Institution baut auch auf dem Hören auf. Die Sinnestätigkeiten sind elementar für das Lernen, zunächst, um das Sprechen zu lernen, um sich zu verständigen und um miteinander zu lernen. Es macht die Qualität einer Gesellschaft aus, wie die Menschen miteinander umgehen und dazu brauchen sie in der Regel die Sprache. Die Sprache und die Sprachverständlichkeit ist grundlegend für die Kommunikation. Das setzt voraus, dass man einander zuhört. Warum das Zuhören schwer fällt, liegt auch daran, dass die Orte dazu nicht besonders geeignet sind.



Wie erleben Schüler ihren eigenen Krach? Sie haben Krachmonster, die aus den Fensterritzen schlüpfen, dafür verantwortlich gemacht, die sie dann an die Tafel gezeichnet haben.

2. Die akustische Atmosphäre in Klassenräumen ist oft mangelhaft
Beispiel: bei der Neugestaltung der Sitzungsräume des Bundestags stand das visuelle Design im Vordergrund, die Raumakustik war so schlecht, dass sich die Politiker nicht gegenseitig hören konnten. Auch in Schulen ist die akustische Atmosphäre in Klassenräumen oft mangelhaft bis ungenügend, ohne dass es zu Protesten

kommt. Störgeräusche bestimmen das akustische Binnenklima: Plumpsende Ranzen, klickende Schlösser, knarrende Reißverschlüsse, aneinandergestoßene Möbel, Rücken der Stühle, gerufene Begrüßungen, hüsteln, scharren. Der Akustik sollte ein geschultes Ohr gewidmet werden - das fordern inzwischen auch die Fachleute, denn Störgeräusche kann man nur bedingt ausblenden.

3. Störgeräuschpegel und die Halligkeit unter der akustischen Lupe
Grundlegend für die raumakustischen Eigenschaften ist die Nachhallzeit. Es wird in der Praxis davon ausgegangen, dass bei einer Nachhallzeit von 0.6 - 0.8 Sekunden ein Raum ausreichende akustische Voraussetzungen bietet. In untersuchten Klassenräumen lagen die Nachhallzeiten bei 1.2 bis 1.4 Sekunden. Da können die Kinder vieles schwerer verstehen. Normale Klassenräume in Dresden wurden nach Klagen von Lehrern von Raumakustikern eines Ingenieurbüros unter die akustische Lupe genommen
In vielen Klassenzimmern haben es Schüler und Lehrer schwerer, weil der Nachhall nicht stimmt. Die Folge ist, dass Schüler und Lehrer lauter reden müssen. Der laute Schall wird von den Klassenwänden und Glasflächen der Fenster reflektiert und die Lärmspirale weiter nach oben getrieben. Der Störgeräuschpegel und die Halligkeit des Raumes können Ursache dafür sein, dass Sprache nicht vollständig verstanden wird.

4. Schall absorbierende Materialien gegen die Lärmspirale
Harte Raumbegrenzungsflächen reflektieren den Schall besonders stark, wie betonierte Decken oder glatt verputzte Wände. Werden diese mit absorbierenden Materialien verkleidet, z.B. mit einer Akustikdecke. Sie bestehen aus Kunststoff mit rauen Oberflächen und sind besonders gestaltet, so dass Sie den Schall sozusagen aufsaugen. Der Schall wird absorbiert wie bei einem Schwamm, der Flüssigkeiten aufsaugt.
Schon bei der Planung von Räumen sollte an Akustikdecken gedacht werden, nicht erst bei Renovierungen.
Untersuchungen aus USA bestätigen, dass lärmbelastete Kinder schwerer für Aufgaben zu motivieren sind. Sie geben auch schneller auf, wenn die Aufgaben schwieriger werden. Lärm mindert auch die Bereitschaft zum Kontakt mit anderen.
Was in Deutschland bisher erst in Einzelfällen und in Modellversuchen berücksichtigt wird, ist in anderen Ländern viel stärker im Bewusstsein. In USA arbeiten Bauakustiker und Psychologen zusammen. In England und Schweden gibt es grundlegende Untersuchungen zu Fragen der Raumakustik und der Sprachverständlichkeit in öffentlichen Gebäuden.

5. Verbesserung der internen Bedingungen für das Zuhören in der Schule
Nicht nur die externen Bedingungen für das Zuhören, sondern auch die interne Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern sollte nach akustischen Bedingungen gestaltet werden. Prof. Kahlert von der Uni München fordert, dass die Lehrer die Schüler auf das Zuhören einstimmen und ihnen das Zuhören erleichtern. Kinder sollten wissen, worauf sie besonders achten müssen. Beispiel: Wenn die Lehrerin mitteilen möchte, dass morgen die erste Stunde ausfällt, sagt sie “passt mal auf, jetzt kommt etwas Wichtiges”, sonst bekommen manche Kinder auch diese gute Nachricht mit. Wenn es da schon so ist, wie viel gravierender muss es erst bei Inhalten sein, die das Interesse der Kinder nicht ad hoc ansprechen. Wenn Sprache wirken soll, setzt es voraus, dass sie ankommt und das setzt voraus, dass man dem Sprechenden zuhört. Das Zuhören organisieren - wenn in einer Schule das bewusste Hören und Zuhören gefördert wird, trägt sie auch dazu bei, dass Schüler aufmerksam für das eigene Gehör werden. Weitere Ideen neben einer Informationswand zum Zuhören sind:
Regelmäßige Erzählabende, Stilleübungen, eine Hörbar oder eine Audiobibliothek einrichten, Hörenswürdigkeiten oder Hörmüll auf Hörspaziergängen mit verschlossenen Augen entdecken. Wer nichts sieht, hört genauer hin.
Sicher werden Schulen dadurch nicht zu Oasen der Ruhe, aber geeignete Räume können das Zuhören unterstützen. Vom Willen und der Fähigkeit der Anwesenden ist es abhängig, ob einander zugehört wird.

6. Weitere Informationen zur Zuhörförderung
Weitere Informationen zur Zuhörförderung in dem Projekt Stiftung ZUHÖREN – eine Initiative des Hessischen Rundfunks -
gibt es im Internet unter: www.hr2.de oder über
das Hörertelefon 069-155 40 22

10.3 GanzOhrSein

GanzOhrSein

Lärm reduzieren – Schule akustisch gestalten –
Zuhören fördern – Was hat Lärm mit Lernen zu tun?
Von Marianne Wiedenmann

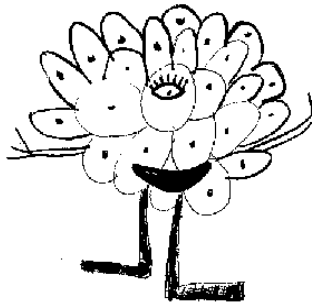
„Die Analyse internationaler Forschungsberichte zur Wirkung von Lärm auf Schüler und Lehrer belegt, dass akustisches Design an Schulen ein Stiefkinddasein fristet. Es werden Belastungswerte gemessen, die für industrielle und gewerbliche Arbeitsplätze nicht erlaubt wären. Die Untersuchungen zeigen auch, dass es unter so belasteten Bedingungen zu Lernschwierigkeiten kommen kann, die teilweise so weit gehen, dass in lauten Klassen Prüfungsergebnisse signifikant schlechter ausfallen. Lärmbelastung wirkt nicht nur auf die mentalen Leistungen wie Sprachverarbeitungsprozesse, Kurzzeitgedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration, sondern auch auf die psychische Verfassung von Lehrkräften.

Unbestritten ist die Wirkung von Lärm auf das soziale Klima: Lärm fördert Aggression und erschwert das Lernen des Zuhörens. Lösungen zur Verminderung der Lärmbelastung und Anregungen zur Verbesserung des akustischen Umfeldes von Schule als wichtige Voraussetzung für Zuhören und Verstehen sind nur im interdisziplinären Dialog zu entwickeln."
So hat es Ludowika Huber im Einladungstext zum Symposium „Akustische Schulgestaltung: Auf der Suche nach dem guten Ton“ an der Universität München München im April 2001 formuliert.

Auf verschiedenen interdisziplinären Fachtagungen trafen sich seit 1998 Experten aus der Schule, Schulbehörden und aus dem Gesundheitswesen mit Vertretern aus der Wissenschaft (Psycholinguistik, Psychoakustik, Psychologie und Pädagogik), aus der Wirtschaft (Akustikdesign, Bauakustik, Raumgestaltung) aus der Kunst, der Kommunikationswissenschaft und aus den Rundfunkanstalten. Auf der Tagung in München wurde das Modellvorhaben der Bund-Länder-Kommission (BLK) „GanzOhrSein“ von Mechthild Hagen vorgestellt, die wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität München ist.

Modellvorhaben der BLK „GanzOhrSein“ - Universität München
Ziel des Modellversuchs, an dem 10 Schulen beteiligt sind, ist es für die Lehrerfort- und -ausbildung Elemente zu entwickeln. Es geht um die Vernetzung von Initiativen zur Zuhörförderung.
Schwerpunkte sind:
- Bewusstsein und Aufmerksamkeit fördern für das eigene Zuhören, für die Bedingungen des eigenen Zuhörens, für die Unterschiede,
- Gestaltbarkeit von Zuhören, Weghören lernen, die Stimmwirkung, das Zuhörvorbild der Lehrkraft.

Bausteine sind:
- Hören fördern und hören machen;
- die sprachliche Darstellung von Hörbarem mittels Radio;
- eine Projektwoche: Das Zuhören in Kommunikationssituationen - in einer Projektwoche „Worte sind Fenster oder Mauern";
- Erfahrung der Klangumwelt: Es geht nicht nur um Registrierung um Schulhoflärm sondern um die Verständigung darüber, wie Schule klingt - auch im Kontext eines Schulentwicklungsprozesses.
- Raumgestaltung: Hohe Nachhallzeiten und hoher Schallpegel, Lärmquellen erforschen.
- Schulentwicklungsprozess: „Jetzt haben wir das Klassenzimmer beruhigt und es geht jetzt um UNS“.
- Musik: Künstler gehen in die Schulen für einen Tag und sie machen am Ende ein Konzert mit neuer Musik.
- Bildende Kunst: Töne werden in Bilder umgesetzt und umgekehrt - Projekte mit Theater und Hörclubs an 7 Schulen.



"Krachmonster" von Jessica

Die *Forschung* bezieht sich auf die Projektbegleitung und Evaluation. Hörgewohnheiten und spezifische Schulbedingungen werden reflektiert und verändert. Lehrkräfte bemerken inzwischen Verbesserungen, nach raumakustischen Messungen interessieren sich die Kinder sehr viel mehr für Dezibel.

Zur *Fortbildung* gibt es Werkstattseminare, schulbezogene Entwicklungsangebote zur akustischen Schulgestaltung.

Kontakt @ www.paed.uni-muenchen.de/~gos/ganz_ohr_sein

10.4 Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung

Schönwälder, H.-G., J. Berndt, F. Ströver, G. Tiesler - Auszüge aus einer Studie

1 Geräuschsituation in Bildungsstätten

In Bildungsstätten lehren und lernen Menschen. Dadurch entstehen Geräusche, die belästigen, stören und als Lärm empfunden werden. Dies wird von ca. 80% der dort, z.B. in Schulen Lehrenden als wichtiger Belastungsfaktor angegeben[1]. Das von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, geförderte Projekt[2] "Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung" ist diesem Problem nachgegangen und hat neben einer Bestandsaufnahme der realen Geräusch-Situation Möglichkeiten untersucht, wie diesem Belastungsfaktor begegnet werden kann. Bildungsstätten werden hier exemplarisch vertreten durch einige Regelschulen (4 Grundschulen und 1 Schule der Sekundarstufe I des öffentlichen Schulsystems), durch deren Lehrpersonal, das hier durch Lehrerinnen und Lehrer verkörpert wird, und durch Schülerinnen und Schüler im Alter von ca. 6 – 16 Jahren.

Auch die Räume, in denen Bildungs- oder Ausbildungsprozesse stattfinden, und ihre akustischen Merkmale spielen für die Geräuschentwicklung eine Rolle. In allen diesen Schulen wurden exemplarisch in einigen Klassenräumen (N=30) die raumakustischen Merkmale (Nachhallzeiten, Sprachverständlichkeitsindex) überprüft. Ferner wurden in insgesamt 565 Unterrichtsstunden des 1. bis 10. Schuljahres alle geräuschwirksamen Ereignisse durch je 2 Beobachterinnen oder Beobachter registriert; gleichzeitig wurde die Intensität der dort im Lehr-Lern-Prozess entstehendender Geräusche mit Schallpegel-Messgeräten kontinuierlich aufgezeichnet.

Lärm, der in Bildungsinstitutionen entsteht, erreicht nur selten die hohe Intensität, die bei langjähriger Exposition zu einem Hörschaden führen kann. Ein Beurteilungspegel – der mittlere Geräuschpegel während der Arbeitszeit – von 85 dB(A) und darüber konnte im Rahmen unserer Untersuchungen nicht nachgewiesen werden, obwohl Befunde aus Holz- und Metallwerkstätten in berufsbildenden Einrichtungen darauf hindeuten, dass selbst solche Intensitäten gelegentlich in Bildungsstätten vorkommen; sie sind aber nicht die Regel.

Es ist eher der „Lärm mittlerer Intensität“, der in der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern als Störung empfunden wird und als Belastung zu klassifizieren ist. Sie tragen zum Belastungsspektrum der in Bildungsinstitutionen tätigen Menschen bei und behindern sie bei der optimalen Erfüllung ihrer Aufgaben.

In Schulen wurden in dieser Studie während des Unterrichts durchschnittliche Schallpegel zwischen 60 und 85 dB(A) gemessen, wie in Abb. 1 am Beispiel eines Tagesprofils gezeigt wird. Das sind Schallpegel, die z.T. um ein Mehrfaches die Schallintensitäten übersteigen, die von der Arbeitswissenschaft für Tätigkeiten mit informatorischer Arbeit, also z.B. für Bürotätigkeiten, empfohlen werden.

Sust und Lazarus (1997)[3] fordern allerdings, dass in Räumen für Bildungszwecke Grundschallpegel (um 30 – 45 dB(A)) und Nachhallzeiten (um 0,4 sec) noch deutlich niedriger liegen müssen, als sonst für geistige Tätigkeiten empfohlen wird. Ausschlaggebend dafür ist der Umstand, dass sich Bildungsprozesse häufig in der Hauptsache auf das Medium der verbal-auditiven Kommunikation, auf Sprechen (Informieren und Erklären), Hören (Verstehen und Verarbeiten) stützen. Es ist dieses Medium, das durch Störgeräusche besonders beeinträchtigt oder teilweise wirkungslos wird.

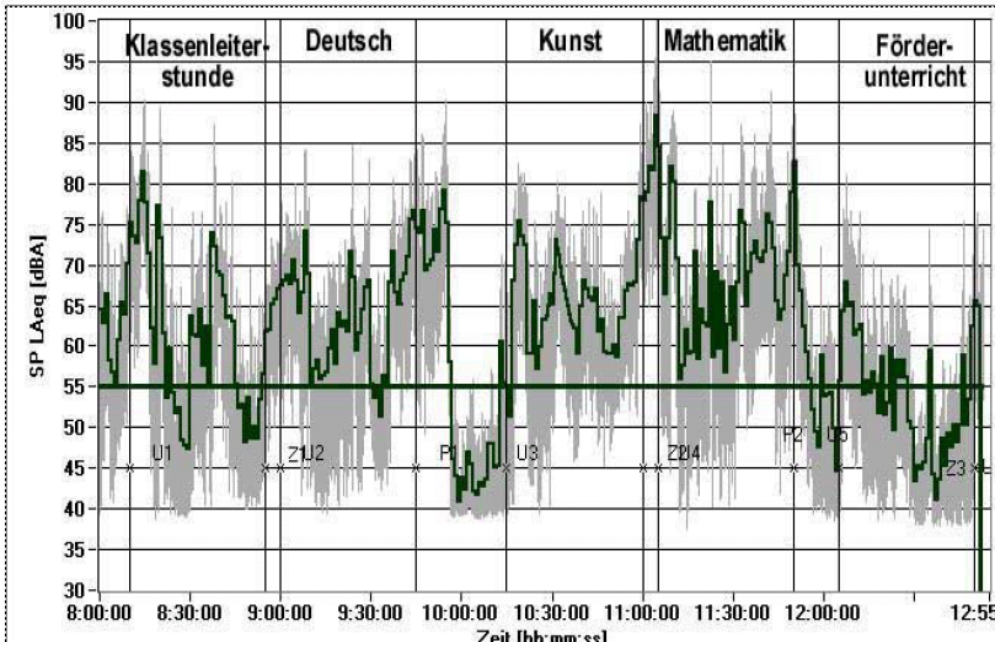


Abb. 1 Tagesprofil des Schallpegels in einer 1.Klasse

Eine fehlerfreie Informationsübertragung setzt optimale raumakustische Bedingungen voraus; sie sind beurteilbar anhand der *Nachhallzeit von Schallsignalen* und anhand der *Sprachverständlichkeit gesprochener Texte,* errechnet als *Sprachverständlichkeits-Index* (STI). Eine mangelhafte Raumakustik führt schnell zu einem Anstieg des Geräuschpegels durch ungenügende Absorption von Störgeräuschen und durch den unvollkommenen "contraproduktiven" Versuch, Verständnisfehler durch Anheben der Stimme zu vermeiden.

Die Folge sind fehlerhafte Kommunikation, Störung kognitiver Prozesse, erhöhte Sprechanstrengung, gesteigertes Belastungsempfinden und damit letztlich überflüssige Erschöpfung. Lehr- und Lernresultate werden beeinträchtigt. Mangelhafte Raumakustik wurde in der Mehrzahl der 30 überprüften Klassenräume von 5 Schulen in Bremen und Nordrhein-Westfalen angetroffen.

Die Beobachtungen der vorliegenden Studie zeigen eine deutliche Altersabhängigkeit der Intensität von Geräuschen im Unterricht innerhalb der untersuchten Altersspanne von 6 bis 16 Jahren: Jüngere Jahrgänge sind lauter als die älteren. Für die Gruppe der Jugendlichen ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit bereits stärker auf den Lernprozess gerichtet ist als z.B. bei Schulanfängern, bei denen ein Teil der Energie (auch der stimmlichen Energie) auf die soziale Durchsetzung in der Lerngruppe (Hackordnung) verwendet wird. Die Auswirkungen des Sozialverhaltens von Schülerinnen und Schülern und des so oder anders mitverursachten Lärmpegels auf Lernprozesse kann z.B. anhand der Laborstudien von Schick et.al. (2003)[4] abgeschätzt werden.

Auswirkungen auf die Geräuschsituation in einer Lern- oder Arbeitsgruppe wurden sehr deutlich durch Befunde aus den an dieser Studie beteiligten Grundschulen, deren Kollegien mit Verhaltensproblemen sehr unterschiedlich umgehen (Abb. 2).

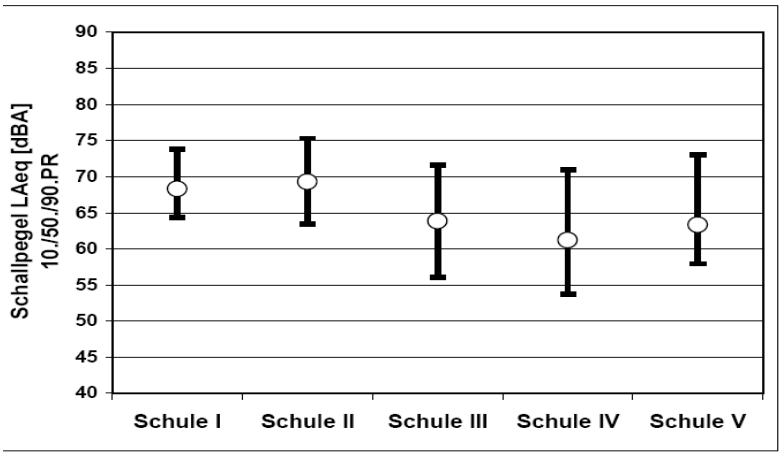


Abb. 2

Mittlere Schallpegel in allen beobachteten Unterrichtsstunden in den an der Untersuchung beteiligten Schulen. Medianwerte (Kreise), 10. Perzentile (Balken nach unten) und 90. Perzentile (Balken nach oben). Die Schulen I, II, III und V sind Grundschulen, Schule IV ist ein Sek.I Zentrum

Hier

stehen die „leisen“ Schulen (III und V) mit einem Schwerpunkt im „Lernen von Sozialverhalten“ vom ersten Schultag an den „lauten“ Schulen (I und II) gegenüber, bei denen es kein einheitlich praktiziertes Konzept für die Verhaltenslenkung (einschließlich des „geräuschvollen“ Verhaltens) gibt. Durch die begrenzte Anzahl der beobachteten Klassen bleibt die Aussage exemplarisch.

Die im Rahmen der Studie durchgeführten bautechnischen und „pädagogischen“ Interventionsmaßnahmen zeigen die Auswirkungen sowohl der Raumakustik auf das Verhalten als auch die Bedeutung von verändertem Verhalten für die Geräuschsituation im Unterricht.

2 Verbesserung der Raumakustik

Die durchgeführten Sanierungsmaßnahmen der Raumakustik in drei Klassenräumen belegen die Wirkung der Verbesserung von Nachhallzeit und Sprachverständlichkeit in mehrfacher Hinsicht. Die vor der Sanierung gemessenen Nachhallzeiten in diesen Räumen erfüllten nicht einmal die Forderungen der alten DIN 18041[5], im sanierten Zustand dagegen entsprechen sie sogar den Bedingungen für integrative Beschulung von Kindern mit Hörstörungen.

Als Folge davon wird die Sprachverständlichkeit in Form des berechneten STI nach der Sanierung in allen drei Räumen als „sehr gut“ bewertet im Gegensatz zu "befriedigend" vorher.

Die Verbesserung der Schallabsorption im Klassenraum bedeutet physikalisch eine Reduzierung des Schallpegels um maximal 3 dB(A), die tatsächlich gemessene Reduzierung um 6 bis 8 dB(A) ist auf die Wechselwirkung zwischen Verbesserung der Sprachverständlichkeit und dem daraus resultierenden Sozialverhalten der Schüler zurückzuführen. „Wenn alles leiser ist, brauche ich auch nicht mehr so laut zu reden“, so die Aussage von Schülern. Diese Wahrnehmung wird durch die Aussage einer Lehrerin noch bestätigt, die nach dem Umzug in die sanierte Klasse sagte: „Ich habe das Gefühl vor einer neuen Klasse zu stehen“. Gemeint ist nicht der Klassenraum, sondern die Schülerschaft.

Welche Bedeutung eine gute Raumakustik auf die Geräuschsituation im Unterricht hat, machen die Sanierungsbeispiele deutlich. In der „lauten“ Schule kommt es zu einer deutlichen Reduzierung des mittleren Schallpegels im Unterricht von ca. 6 dB(A), in der „leisen“ Schule dagegen nur ca. 3 dB(A). In beiden Schulen sinkt aber der Grundgeräuschpegel um ca. 6 dB(A), der so zu einer deutlichen Verbesserung des Signal-Stör-Abstandes beiträgt.

3 Pädagogische Intervention zur Lärmminderung

Die Hintergrundgeräuschpegel lagen in fast allen Unterrichtsstunden deutlich bis sehr deutlich über den Werten von 30 – 40 dB(A), die für informatorisch mentale Arbeitsleistung z.B. in Klassenräumen als empfohlene Höchstwerte genannt werden (DIN EN ISO 11690 Teil1, DIN 18041)[6]. Wobei auch hier „je leiser desto besser“ gilt. Da Unterricht für Schüler und ihre Lehrkräfte vom Anspruch her als kognitive Leistung von hoher Schwierigkeit einzustufen ist, müssen die von uns gemessenen Lärmpegel im Unterricht als in aller Regel zu hoch bezeichnet werden! Im Einzelnen wurden deutliche Unterschiede zwischen Unterrichtsstunden, zwischen Schulen und nicht zuletzt sogar zwischen einzelnen Schulen mit ähnlicher Raumakustik gemessen.

Pädagogische Konzepte der Lärmminderung

Ein gewisser Modellcharakter kommt der als „leise“ apostrophierten Grundschule III zu. Das dortige pädagogisch sehr rege und engagierte Kollegium hat unter Mitarbeit des Rektors auf eine erweiterte Aufgabestellung (Integration von Sonderschülern; Aufnahme fremdsprachiger und fremdkultureller Schüler) schon vor Jahren vorausschauend ein systematisches Verhaltenstraining mit Schulanfängerinnen und

Schulanfängern entwickelt und eingeführt. Das Konzept arbeitet mit visuellen und akustischen Signalen sowie steuernden Verhaltensritualen, die mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt und von allen Kolleginnen und Kollegen angewandt und durchgehaltenen werden. Ein wesentlicher Teil dieser zum Schuleintritt eingeführten und immer wieder nachgeübten Regeln hat Lärmminderung bzw. Lärmvermeidung zum Gegenstand.

Gleiches gilt für eine Grundschule in einem benachbarten Bundesland (Schule V), in der trotz ungünstiger raumakustischer Bedingungen in der einzigen beobachteten Klasse ein auffallend niedriger Geräuschpegel gemessen wurde. Unterrichtsbeobachtung und Nachfragen ergaben, dass in dieser Klasse ebenfalls ein systematisches Training lärmvermeidender Verhaltensweisen im Unterricht praktiziert wurde. In dieser Klasse lag der Lärmpegel so niedrig, dass im Stillen befürchtet wurde, die allein aufgrund der raumakustischen Bedingungen veranlasste schalltechnische Sanierung würde keine oder kaum noch eine relevante Veränderung der Geräuschsituation im Unterricht bewirken können. Diese Erwartung wurde widerlegt; selbst unter diesen Voraussetzungen trat durch die Sanierung eine deutlich erkennbare Verbesserung nicht nur der raumakustischen Daten, sondern auch des Unterrichtsschallpegels ein.

Lärmminderung durch Aufklärung und optische Geräuschpegelanzeige

Ein weiterer Versuch der „pädagogischen“ Einflussnahme auf die Geräuschsituation im Unterricht wurde in zwei Klassen der 2. und 4. Jahrgangsstufe in der Grundschule II unternommen: Diese Schule fällt durch relativ hohe Geräuschpegel auf; hier wurde von einer externen Versuchleiterin in einer je fünfstündigen Unterrichtseinheit das Thema „Ohr und Hören“ behandelt. Es wurden Regeln zur Lärmvermeidung verabredet und geübt; dazu gehörte auch die angemessene Reaktion auf die Anzeige des Schallpegels durch das als Signalgeber eingeführte SoundEar (das Gerät arbeitet nach dem Ampelprinzip mit den Signalfarben grün, gelb und rot, die in Abhängigkeit vom Schallpegel im Klassenraum umgeschaltet werden; die Umschaltschwellen können frei gewählt werden). Auch dieser Interventionsversuch hatte eine lärmmindernde Wirkung.

Der wichtigste „Geräuscherzeuger“ in Bildungseinrichtungen ist die menschliche Stimme. Wenn erreicht werden kann, dass im Unterricht nur das gesprochen wird, was für den Unterricht und für seine (auch die sozialen) Begleitprozesse notwendig ist, wenn weiter erreicht wird, dass das, was gesagt werden muss, leise gesagt wird, dann nehmen Unterrichtsgeräusche an Häufigkeit und Intensität ab; es wird leiser. Hier setzen die pädagogischen (besser: sozialpädagogischen) Konzepte der beiden „leisen“ Grundschulen an: Schülerinnen und Schüler lernen, nur bei Bedarf und dann leise zu sprechen; Lehrerinnen und Lehrer reagieren darauf, weil sie so auch leiser sprechen können. In beiden Schulen wird es leiser: Die Geräuschminderung findet bereits in der Phase der Geräuschentstehung statt. Sie wirkt sich aus, auch wenn die raumakustischen Bedingungen nicht optimal sind.

Die hauptsächlich durch Sprechen produzierten Geräusche dauern eigentlich immer nur wenige Sekunden, länger erhalten bleiben sie, wenn ihr „Nachhall“ über das notwendige Maß andauert, weil sie nicht absorbiert („geschluckt“), sondern von den Flächen und der Decke im Raum reflektiert werden: Was gesprochen wird, trifft auf die Reste dessen, was von dem zuvor Gesprochenen noch im Raum ist. Als Reaktion wird ein bisschen lauter gesprochen, und dann noch lauter... So entsteht in einem „halligen“ Raum mit längerer Nachhallzeit ein höherer Schallpegel als in einem schallgedämpften Raum mit deutlich kürzerer Nachhallzeit. An dieser Stelle greift die „raumakustische Sanierung“ ein; sie verhindert, dass Spuren der bereits entstandenen Geräusche übermäßig lange erhalten bleiben und sich dann in der beschriebenen Weise „aufschaukeln“: ein „Nachschieben“ der Sprechlautstärke wird überflüssig. Dieser Effekt konnte in der Schule V direkt beobachtet werden: Während des Unterrichts war auf dem Flur aus allen Klassen deutlich das Unterrichtsgeschehen zu verfolgen, nur aus dem sanierten Klassenraum war nichts von dem laufenden Unterricht zu hören.

Bessere Unterrichtsakustik trägt dazu bei, Fehler und Defizite im Lehr-Lern-Prozess zu vermeiden. Sie ermöglicht

- bessere Informationsübermittlung
- geringere Störung kognitiver Prozesse
- geringere Stimmbelastung der Lehrenden
- reduzierte Ermüdung
- verbesserte Aufmerksamkeit.

Die auch hieraus ableitbare Forderung muss sein, die Raumakustik bereits in die Planung von Räumen für Bildungseinrichtungen mit einzubinden. Geschieht dies von Anfang an, entstehen praktisch keine Mehrkosten für eine akustisch optimale Lernumgebung; ähnlich sind die Verhältnisse bei allgemeinen Bausanierungen, höhere Kosten entstehen vor allem bei nachträglichem Einbau von Absorptionsflächen.

---

[1] Schönwälder, H.-G., J. Berndt, F. Ströver, G. Tiesler: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern, Schriftenreihe der BAuA, Fb 989, NW-Verlag Bremerhaven, 2003

[2] Schönwälder, H.-G., J. Berndt, F. Ströver, G. Tiesler: Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung, Schriftenreihe der BAuA, Fb 1030, NW-Verlag Bremerhaven, 2004

[3] Sust, Ch. und H. Lazarus: Auswirkungen von Geräuschen mittlerer Intensität in Schule, Aus- und Weiterbildung (Hrsg.): Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin; Arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse 103. Dortmund: NW-Verlag 1997

[4] Schick, A., M. Klatte, M. Meis, Chr. Nocke (Hrsg.): Hören in Schulen. Ergebnisse des 9. Oldenburger Symposiums zur psychologischen Akustik, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2003

[5] DIN 18041: Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen, Neufassung, Vorabdruck einiger quantitativer Angaben; Fa. Saint Gobain/Ecophon 2004

[6] DIN EN ISO 11690, Teil 1: Akustik – Richtlinien für die Gestaltung lärmarmer maschinenbestückter Arbeitsstätten; Teil 1: Allgemeine Grundlagen; Berlin, Beuth Verlag, 1997

11. Vergleichsarbeiten – Notenrelevanz

11.1 Runderlass zur Berücksichtigung Ergebnisse der Lernstandserhebungen bei der Leistungsbewertung

Ab dem Schuljahr 2006/07 finden die Lernstandserhebungen in den Klassen 3 und 8 (bisher in den Jahrgangsstufen 4 und 9) statt. Außerdem werden in Zukunft in Folge der Neufassung des § 48 Abs. 2 SchulG die Ergebnisse der Lernstandserhebungen bei der Leistungsbewertung angemessen berücksichtigt. Der RdErl. zur Durchführung der Lernstandserhebungen wurde an diese Weiterentwicklungen der Lernstandserhebungen angepasst. Von besonderer Bedeutung sind die Ausführungsregelungen zur Berücksichtigung der Ergebnisse der Lernstandserhebungen bei der Leistungsbewertung.

Im Rahmen der Leistungsbewertung werden die Ergebnisse der Lernstandserhebungen außerhalb der Beurteilungsbereiche "Schriftliche Arbeiten" und "Sonstige Leistungen im Unterricht" bei der Festlegung der Halbjahresnote ergänzend berücksichtigt. Damit soll die Bedeutung der Lernstandserhebungen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte erhöht werden. Die Leistungsbewertung der Lernstandsergebnisse erfolgt in eigener Verantwortung und pädagogischer Freiheit der unterrichtenden Lehrkraft und orientiert sich in erster Linie an dem bisherigen Leistungsstand des einzelnen Schülers oder der Schülerin.

Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)
RdErl. d. MSW v. 20.12.2006 – 521-6.01.04-46815

1. Grundsätze und Ziele

1.1 Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) dienen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der schulischen Arbeit (§ 3 Abs. 2-4 SchulG). Sie überprüfen die langfristig erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Aufgaben der Lernstandserhebungen orientieren sich an den in den Lehrplänen beschriebenen Bildungsstandards.

1.2 Die Lernstandserhebungen sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler an Standards zu messen und eine schulübergreifende Standortbestimmung der erreichten Leistungen vorzunehmen. Die Ergebnisse geben Hinweise auf den Förderbedarf der Lerngruppen und der in ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler. Sie sind damit eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts.

2. Durchführung

2.1 Die Lernstandserhebungen werden
- in den Grundschulen in Klasse 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik,
- in den Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Klasse 8

in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik durchgeführt.

2.2 Förderschulen, die nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen in Verbindung mit jeweils eigenen Richtlinien der Förderschulen unterrichten, können an den Lernstandserhebungen teilnehmen. Diesen Schulen wird empfohlen, die Rahmenbedingungen so weit wie möglich entsprechend der Durchführung in den allgemeinen Schulen zu gestalten. Über Art und Umfang eines notwendigen Nachteilsausgleichs entscheiden die Förderschulen entsprechend den besonderen Gegebenheiten der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Andere Schulen, die zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) führen, können die Aufgaben der Lernstandserhebungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung verwenden.

2.3 Die Schülerinnen und Schüler sind verpflichtet, an den zentralen Lernstandserhebungen teilzunehmen. Über die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülerinnen und Schülern, die weniger als zwölf Monate in Deutschland leben und unzureichende deutsche Sprachkenntnisse haben, entscheidet die Schule.

2.4 Das Ministerium für Schule und Weiterbildung legt die Termine der Lernstandserhebungen fest und gibt die Aufgaben zentral vor. Die Aufgaben werden den Schulen durch Dienstpost oder über das Internet zugänglich gemacht.

2.5 Das Ministerium für Schule und Weiterbildung verwendet unterschiedliche Aufgabensätze. Die Zuordnung zu Schulformen und Fachleistungskursen (Grund und Erweiterungskursen) ist für die Schulen verbindlich.

2.6 Die Schulleitung und die Lehrkräfte, die Kenntnis von den Aufgaben erlangen, sind bis zur Durchführung der Lernstandserhebungen zur Verschwiegenheit verpflichtet.

2.7 Die Schulen werten die Schülerarbeiten mit Hilfe von vorgegebenen Auswertungsanleitungen aus. Neben den Fachlehrkräften, die in den betroffenen Schülergruppen unterrichten, können daran weitere Fachlehrkräfte beteiligt werden.

2.8 Die Schulen vergleichen nach Auswertung der Schülerarbeiten die Ergebnisse der beteiligten Klassen und der Schule mit den Ergebnissen, die im Landesdurchschnitt in den Schulformen erreicht wurden (Referenzwerte).

3.Berücksichtigung der Ergebnisse bei der Leistungsbewertung

3.1 Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen werden neben dem Beurteilungsbereich "Schriftliche Arbeiten" und dem Beurteilungsbereich "Sonstige Leistungen im Unterricht" bei der Leistungsbewertung angemessen berücksichtigt (§ 48 Abs 2 SchulG).

3.2 Die jeweils unterrichtende Fachlehrkraft entscheidet in eigener Verantwortung und pädagogischer Freiheit über die Beurteilung der Lernstandserhebungen. Die Bewertung der erbrachten Leistungen erfolgt unter angemessener Berücksichtigung
- der bisher erbrachten Leistungen der Schülerin oder des Schülers im Unterricht,
- der Bewertung der Aufgabenschwierigkeiten vor dem Hintergrund des erteilten Unterrichts,
- den von der Klasse oder der Lerngruppe bei den Lernstandserhebungen erzielten Ergebnissen.

3.3 Der Bewertung der Lernstandserhebungen werden die folgenden Kategorien zu Grunde gelegt:
a) Die Ergebnisse übertreffen die bisher im Rahmen der Leistungsüberprüfung erbrachten Leistungen der Schülerin oder des Schülers.
b) Die Ergebnisse entsprechen den bisher im Rahmen der Leistungsüberprüfung erbrachten Leistungen der Schülerin oder des Schülers.
c) Die Ergebnisse liegen unterhalb der bisher im Rahmen der Leistungsüberprüfung erbrachten Leistungen der Schülerin oder des Schülers.
3.4 Bei der Festlegung der Zeugnisnote werden bei der Entscheidung zwischen zwei Notenstufen Ergebnisse der Kategorie a) positiv und Ergebnisse der Kategorie c) negativ berücksichtigt.

4. Umgang mit den Ergebnissen

4.1 Die Fachlehrkräfte geben den einzelnen Schülerinnen und Schülern ihre Ergebnisse bekannt. Die Erziehungsberechtigten werden durch die Fachlehrkräfte mit einem landeseinheitlichen Formblatt über die Ergebnisse ihres Kindes, das Ergebnis der Klasse, die ihr Kind besucht, sowie das Ergebnis der Schule informiert.

4.2 In den Fachkonferenzen und der Lehrerkonferenz werden die Ergebnisse beraten und Konsequenzen für die schulische Arbeit festgelegt.

4.3 Die Schulleiterin oder der Schulleiter berichtet nach landeseinheitlichen Vorgaben in der Schulkonferenz unter Berücksichtigung der Referenzwerte über die Ergebnisse der beteiligten Klassen und der Schule sowie über die Konsequenzen für die schulische Arbeit.

4.4 Die Schulen berichten der Schulaufsicht nach landeseinheitlichen Vorgaben über ihre Ergebnisse. Die Ergebnisse der einzelnen Schulen werden in einer Datenbank zentral erfasst und für die Ermittlung der landesweiten Referenzwerte sowie schulübergreifende Auswertungen herangezogen.

4.5 Die Aufgabenhefte der Schülerinnen und Schüler verbleiben nach der Durchführung zunächst bei der Schule. Erziehungsberechtigten ist auf Wunsch Einblick in die Schülerhefte ihrer Kinder zu gewähren. Die Aufgabenhefte werden von der Schule bis zum Ende des folgenden Schulhalbjahres aufbewahrt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Schülerhefte danach zurück.

5. Aufgabenerprobung und zentrale Stichprobe

5.1 Neu entwickelte Aufgaben werden zunächst von ausgewählten Schulen erprobt.

5.2 Für zusätzliche landesweite Analysen werden die Ergebnisse einer zentralen Stichprobe der Schulen erfasst.

5.3 Das Ministerium für Schule und Weiterbildung bestimmt im Rahmen einer Zufallsauswahl die Schulen für die Aufgabenerprobung und die zentrale Stichprobe. Die ausgewählten Schulen sind zur Teilnahme an der Aufgabenerprobung und der Erhebung der zentralen Stichprobe verpflichtet.

5.4 Im Rahmen der Aufgabenerprobung und in den Schulen der zentralen Stichprobe können auf Veranlassung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zusätzlich Befragungen der Schulleitungen, Lehrkräfte und der Eltern durchgeführt werden.

6. Aufgaben der Schulaufsicht

Die Schulaufsicht begleitet im Sinne ihres Auftrags zur Gewährleistung der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit die Schulen bei der Arbeit mit den Lernstandserhebungen. Dabei beachtet sie die Eigenverantwortung der Schulen.

7. Ersatzschulen

Den Ersatzschulen wird empfohlen, sich nach Maßgabe der Nummern 1 bis 5 dieses Erlasses an den Lernstandserhebungen zu beteiligen und auf dem Weg über ihre Träger die Ergebnisse an die staatliche Schulaufsicht zu berichten.
Der RdErl. vom 16.8.2004 (BASS 12.32 Nr. 4) wird hiermit aufgehoben. Der Runderlass wird im ABl.NRW veröffentlicht, eine Veröffentlichung in den Amtlichen Schulblättern ist nicht zugelassen

11.2 Schulmail an die Grundschulen zu VERA

An die
Grundschulen

nachrichtlich an die Bezirksregierungen und Schulämter des Landes NRW

Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in Klasse 3
Hinweise zum Ablauf des Durchgangs 2007 und Termine 2008

Sehr geehrte Damen und Herren,

aufgrund der Verlegung der Vergleichsarbeiten nach Klasse 3 sowie der im Schulgesetz vorgesehenen Berücksichtigung der Lernstandsergebnisse bei der Leistungsbewertung musste ab diesem Schuljahr eine Anpassung des Runderlasses zu den Lernstandserhebungen (BASS 12 - 32 Nr. 4) erfolgen. Dabei beziehen sich die inhaltlichen Veränderungen gegenüber 2005 vor allem auf das Verfahren zur Berücksichtigung der Ergebnisse bei der Leistungsbewertung. Der entsprechende Runderlass vom 20.12.2006 (vgl. ABl. NRW 2/07 S. 98) ist im Internet unter http://www.learn-line.nrw.de/angebote/vergleichsarbeiten3/ abrufbar. Außerdem stehen unter der o.g. Internetadresse auch die Elterninformationen zu den Vergleichsarbeiten 2007 - auch in wichtigen Übersetzungen - zum Abruf bereit.
Im Zentrum der Vergleichsarbeiten des Durchgangs 2007 stehen im Fach Mathematik die Bereiche "Größen und Messen" sowie "Zahlen und Operationen", im Fach Deutsch die Bereiche "Leseverständnis" und "Schreiben".
Da beim Durchgang 2007 erstmalig in beiden Fächern alle Aufgaben zentral gestellt werden, können die Aufgabenhefte und Materialien für die Vergleichsarbeiten am 8. Mai 2007 (Mathematik) und 10. Mai 2007 (Deutsch) den Schulen sowohl für Deutsch als auch für Mathematik in gedruckter Form zur Verfügung gestellt werden. Eine Vervielfältigung von Vorlagen durch die Schulen ist somit nicht mehr erforderlich.
Zur Vorbereitung der Auswertung des Durchgangs 2007 müssen ab dem 30.4.2007 auf dem "Vera-Server" Eckwerte zu den Klassengrößen eingegeben werden. Die Auswertung der Vergleichsarbeiten in den Schulen muss bis zum 1. Juni 2007 abgeschlossen sein.
Weitere Informationen zum organisatorischen Ablauf von VERA 2007 sowie zum Versand der Materialien erhalten Sie rechtzeitig in einer weiteren Schulmail sowie im Internet unter der Adresse:
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/vergleichsarbeiten3/

Ab dem Schuljahr 2007/08 werden die Vergleichsarbeiten in Klasse 3 in einem gemeinsamen Projekt aller 16 Länder vorbereitet und durchgeführt. Für den Durchgang 2008 wurden die nachfolgenden Termine festgelegt:

Dienstag, 6. Mai 2008, Fach Mathematik

Donnerstag, 8. Mai 2008, Fach Deutsch

Ich bitte Sie, diese Termine bei der Planung des Schuljahres 2007/08 - insbesondere bei der Festlegung von Klassenfahrten - zu berücksichtigen.

Mit freundlichen Grüßen

Günter Winands

11.3 Notengutachten

Sind Noten nützlich - und nötig?
Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich

Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes

erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe

an der Universität Siegen von Hans Brügelmann mit

Axel Backhaus, Erika Brinkmann (Gast)

Hendrik Coelen, Thomas Franzkowiak

Simone Knorre, Barbara Müller-Naendrup

Elisabeth Oser, Sara Roth

Das Wichtigste auf einen Blick1

Ein erstes Problem in der Diskussion ist die unklare Begrifflichkeit. In diesem Gutachten verstehen wir – sofern nicht ausdrücklich etwas anderes gesagt wird – unter »Noten« bzw. »Zensuren« *Ziffern*noten, die zur *formellen* Beurteilung verwendet werden, z.B. bei Klassenarbeiten oder in Zeugnissen. »Leistungsbeurteilung« verwenden wir als Obergriff für die *Beschreibung* und die

Bewertung von Leistungen – zwei unterschiedliche Formen ihrer Rückmeldung, die auch in der Umsetzung sorgfältig zu trennen sind.

1 Der folgende Text ist eine Zusammenfassung der ausführlichen *Expertise*,

in dem die einschlägigen Publikationen, insbesondere die empirischen Studien, differenziert ausgewertet und belegt sind.
Verweise im Text beziehen sich auf die entsprechenden Kapitel der *Lang*fassung.

Unsere Analysen legen grundlegende Probleme einer pädagogischen Leistungsbeurteilung offen, die konkreten Folgerungen beziehen sich aber vor allem auf die Grundschule.

Zwei zentrale Erträge unserer Analysen vorweg:

Leistungsbeurteilungen haben in unserem Schulsystem nicht nur unterschiedliche, sondern oft widersprüchliche Funktionen zu erfüllen:

als Beschreibungen *orientieren* sie über den individuellen Leistungsstand und über Möglichkeiten zu dessen gezielter Verbesserung; sie sind damit ein pädagogisches Medium zur Förderung des Lernens. Als Bewertungen dienen sie der *Disziplinierung* und *Selektion.*

Spätestens seit der UN-Kinderrechtskonvention erweist sich ein *hierarchisches* Verständnis von Leistungsbeurteilung als nicht mehr zeitgemäß. Nicht Anpassung und Gehorsam, sondern Mitbestimmung und Selbstverantwortung sind vorrangige Erziehungsziele einer demokratischen Schule. Schärfere Selektion führt im Übrigen nicht zu besseren Leistungen wie die internationalen Leistungsstudien gezeigt haben.

Empfehlung:

Eine demokratische Schule hat die Persönlichkeit der SchülerInnen durch Formen der Dokumentation und der Bewertung von Leistung zu achten, die ihre Selbstständigkeit fördern statt Abhängigkeiten zu verstärken. Einem solchen Verständnis von Schule sind Noten als Belohnungs-/- Bestrafungssystem nicht mehr angemessen. Vielmehr ist die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zum konstruktiven Umgang mit Kritik zu fördern. Hierfür ist eine sachliche Information der SchülerInnen über den individuellen Stand ihrer Lern- und Leistungsentwicklung unerlässlich.

Ziffernnoten sind immer noch die häufigste Form formeller Leistungsbewertung in der Schule. Aber die Forschung zeigt seit langem: Noten sind nicht in der behaupteten Weise für das Lernen nützlich und sie sind erst recht nicht nötig.

Sie betonen einseitig die Bewertungsfunktion - können aber auch diese wegen ihrer mangelnden Aussagekraft, Vergleichbarkeit und Objektivität nicht angemessen erfüllen. Es gibt deshalb keinen Grund, auf ihnen zu beharren, zumal sie darüber hinaus etliche unerwünschte Nebenwirkungen haben.

Empfehlung:

Ziffernoten sind zu ersetzen durch differenziertere Formen der Dokumentation und der Bewertung von Leistungen. Rückmeldung und Bewertung sind klar zu trennen. Beschreibungen sollen den Leistungsstand bezogen auf konkrete Lernziele und die individuelle Entwicklung darstellen. Das lernförderliche Potenzial differenzierter Rückmeldungen wird in der Praxis aber nur dann zur Geltung gebracht werden können, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden: vor allem durch eine Verringerung des Selektionsdrucks im Bildungssystem und durch eine fachliche Qualifizierung der LehrerInnen.

Die Ergebnisse unserer Analysen im Einzelnen:

Noten sind *informationsarm.* Dieselbe Punktzahl in einer Probe kann Ausdruck ganz unterschiedlicher Leistungen sein. Entsprechend werden unterschiedliche Leistungsprofile mit derselben Ziffer belegt.

Empfehlung:

Leistungen sollten nicht nur bewertet, sondern zunächst differenziert beschrieben werden. Die individuellen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten verdienen eine besondere Beachtung. Wo Noten vorgeschrieben bleiben, sind sie schriftlich oder im Gespräch inhaltlich zu kommentieren.

Noten sind *nicht vergleichbar,* da die Bewertung in der Regel auf den Durchschnitt einer Klasse bezogen wird.

Je nach Leistungsniveau der einzelnen Klasse wechseln die Noten für dieselbe Leistung. Zudem sind die Maßstäbe je nach Fach und Altersstufe unterschiedlich.

Empfehlung:

Soweit Leistungen überhaupt vergleichend beurteilt werden, sollten *Bewertungen* auf klassenübergreifende Stichproben bezogen werden (z.B. in Form von Prozentrangplätzen in normierten Tests). Allerdings muss bedacht werden, dass Tests nur bestimmte Arten von Leistungen erfassen können.

Sie dürfen deshalb nicht zum heimlichen Curriculum werden - zum Beispiel über zentrale Lernstandserhebungen.

Vorrangig orientiert sich die Leistungsbewertung immer noch am Vergleich mit einer Bezugsgruppe. Die Dominanz des sozialen Vergleichs bei der Notengebung *widerspricht* allerdings den *rechtlichen* Vorgaben. Sie hat zudem *negative* Auswirkungen auf die *Lernmotivation* von leistungsschwächeren SchülerInnen, und sie beschädigt die Kraft *intrinsischer Motivation* auch bei den leistungsstärkeren.

Empfehlung:

Die Bewertung von Leistungen muss sich deshalb stärker an Lernzielen und in der Grundschule vor allem am individuellen Lernfortschritt (Entwicklungsnorm) orientieren.

Zensuren sind Urteile von Lehrpersonen. Sie basieren in der Regel auf informellen Leistungsproben und Beobachtungen.

Diese Daten und ihre Bewertung in Form von Noten haben sich als *nicht zureichend gültig* (»valide«), *personunabhängig* (»objektiv«) und *verlässlich* (»reliabel«) erwiesen. Soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht, aber auch Verhaltensauffälligkeiten und persönliche Sympathie führen zu systematischen Verzerrungen der Beurteilung. Deren Fehleranfälligkeit verliert erst an Bedeutung, wenn sie nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden. Für lernförderliche Rückmeldungen sind Empathie und eine persönliche Beziehung sogar von Vorteil. Im Übrigen kann die Nutzung von standardisierten Tests zwar die Datengrundlage von Beurteilungen erweitern; ersetzen können die – ebenfalls fehleranfälligen - Tests das Lehrerurteil aber nicht.

Empfehlung:

Leistungen sind möglichst zu mehreren Zeitpunkten und in unterschiedlichen Aufgaben/Situationen zu *erfassen.* Vorstrukturierte Portfolios bieten eine gute Möglichkeit, Leistungen differenzierter, aus verschiedenen Perspektiven und in ihrer Entwicklung über die Zeit hinweg zu dokumentieren.

Bewertet werden sollten Leistungen möglichst von mehreren Personen, die den Kontext der Leistung und ihrer Entwicklung kennen.

Als Alternative zu Noten werden Verbalbeurteilungen vorgeschlagen. Da sie in der Regel wie Noten auf den Beobachtungen und Bewertungen von LehrerInnen basieren, unterliegen sie aber denselben Einschränkungen, was ihre Validität, Objektivität und Reliabilität angeht. Ihr Vorzug gegenüber Noten: Zumindest vom Anspruch her erfassen sie Leistungen differenzierter, ihre Aussagen lassen individuelle Besonderheiten besser erkennen und sie orientieren sich stärker am Lernfortschritt; darüber hinaus machen sie die Maßstäbe der Lehrperson und die Lernbedingungen deutlicher erkennbar. In der Realität werden Verbalgutachten diesen Anforderungen in vielen Fällen aber nicht gerecht.

Empfehlung:

Um die Vorteile einer verbalen Dokumentation und entwicklungsbezogenen Bewertung von Leistungen stärker zur Geltung zu bringen, sind vier Maßnahmen erforderlich:

- Sensibilisierung von LehrerInnen für die Schwierigkeiten

bzw. Fallen von Beurteilungen sowie für die Erwartungen und Lesarten der Zielgruppen;

- eine gezielte Aus-/Fortbildung ihrer Kompetenzen zur Erfassung, Interpretation, Bewertung und differenzierten Darstellung von Leistungen sowie von deren Entwicklung;

- Entwicklung von fachdidaktisch begründeten Kriterien für die Beurteilung von Leistungen - und zwar immer wieder neu in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen vor Ort;

- Organisation eines kontinuierlichen kollegialen Austausches über die Maßstäbe und über ihre Anwendung in kritischen Fällen.

Gegen eine ausschließlich verbale Begutachtung unter völligem Verzicht auf Noten haben viele Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen immer noch *Vorbehalte.* Diese Skepsis hat aber in der Grundschule und dort besonders bei Personen,die eigene Erfahrungen mit dieser Praxis haben, deutlich abgenommen. Empirisch *widerlegt* sind die Befürchtungen, Verbalbeurteilungen hätten einen *negativen* Einfluss auf die Leistungsbereitschaft. Bei konsequenter Umsetzung einer ziel- und entwicklungsorientierten Bewertung von Leistungen lassen sich im Gegenteil sogar *positive* Effekte auf das Lernklima in der Klasse sowie auf die Einstellungen und die Motivation der SchülerInnen nachweisen.

Empfehlung:

Wie auch in vielen beruflichen Bereichen sollten zunehmend dialogische Formen einer Verbindung von Selbst- und Fremdbeurteilungen erprobt werden. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Leistung ist gezielt zu entwickeln und in der alltäglichen Anwendung zu unterstützen. Noten »von oben« fördern weder diese Fähigkeit noch die Bereitschaft zur Selbstkritik, sondern provozieren eher Abwehr- oder Ausweichverhalten. Eine symmetrische Beziehung schließt außerdem ein, dass die SchülerInnen nicht nur ihre eigene Leistung, sondern auch die Bedeutung von Lernbedingungen einzuschätzen lernen.

Trotz der durchgängig negativen Befunde über Nutzen und Nebenwirkungen von Ziffernnoten dürfte deren Abschaffung schwierig werden. Dies hängt vor allem mit der frühen und starken *Selektionsorientierung* des deutschen Schulsystems zusammen. Eine rein »technische« Verbesserung des Beurteilungswesens wird deshalb in der Praxis nicht viel bewirken, wenn sich die institutionellen Bedingungen nicht ändern:

Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit; Abschaffung von Zurückstellungen am Schulanfang, der Wiederholung von Klassen und der Aussonderung in Sonderschulen.

Empfehlung:

Der Förderauftrag der Schule muss bildungspolitisch, in den Schulprogrammen und in der täglichen Arbeit vor Ort Vorrang vor der Selektion gewinnen. PISA-Spitzenreiter wie Schweden - oder im deutschsprachigen Raum: Südtirol - kommen seit vielen Jahren ohne vergleichende Noten aus. Werden dagegen Sanktionen an die Bewertung von Leistungen geknüpft, ist mit einem Rückschlag in dem Bemühen um Verbesserungen zu rechnen. Ranking sowie Selektion *in* und *von* Schulen haben sich vor allem in den angelsächsischen Ländern als pädagogisch kontraproduktiv erwiesen.

Fazit:

Vier Resümees aus vier Perspektiven

Wie bei allen pädagogischen Fragen (und sozialen Phänomenen generell) ist die Befundlage zu Noten nicht auf einen einfachen Nenner zu bringen. Formen der Leistungsbeurteilung wirken unterschiedlich, je nachdem *wie* und in welchem *Kontext* sie eingesetzt werden. Für Folgerungen aus dem Forschungsstand kommt es deshalb darauf an, von welcher Basisannahme man ausgeht: Wer die Beweislast für Veränderungen bei den Reformern sieht, kann zu einer anderen Einschätzung kommen als jemand, der normativ die Förderung des Einzelnen als zentrale Norm und noch uneingelöste Aufgabe der Schule sieht. Vor diesem Hintergrund lassen sich als Ergebnis unserer Analysen vier Folgerungen formulieren:

1. Wer an Ziffernnoten festhalten will, weil sie angeblich objektiv und vergleichbar seien bzw. erforderlich, damit SchülerInnen sich auf die Anstrengungen des Lernens einlassen, findet in der Empirie keine stützenden Belege für seine Position.
2. Auch diejenigen, die Verbalgutachten ablehnen, weil sie negative Auswirkungen auf die Lernbereitschaft und den fachlichen Lernerfolg der SchülerInnen befürchten, können sich auf keine empirischen Daten stützen.
3. Wer andererseits hofft, ohne zusätzliche Maßnahmen, d.h. allein durch die Verordnung von

Verbalgutachten Lernbereitschaft und Lernerfolg von SchülerInnen verbessern zu können, wird durch die Befunde zur bisherigen Beurteilungspraxis und ihre Wirkungen ernüchtert. Ohne eine pädagogische und didaktische Öffnung des Unterrichts und ohne die Sicherung bestimmter Rahmenbedingungen bleibt eine Veränderung der Bewertung meist erfolglos.

4. Diejenigen aber, die mit dem Verzicht auf Ziffernnoten pädagogische Ziele verfolgen, können mit einer Verbesserung der Unterrichtssituation und der Motivation der SchülerInnen sowie ihres Lernerfolgs rechnen, sofern sie bereit sind,
   - als LehrerInnen sich auf den höheren, aber lohnenden Aufwand einzulassen,
   - als Schulverwaltung die für Evaluation verfügbarenRessourcen gezielter in die Fortbildung und Unterstützung der LehrerInnen zu investieren und
   - als BildungspolitikerInnen den Selektionsdruck im System zu verringern und Rahmenbedingungen wie die Schüler-Lehrer-Relation zu verbessern.

12. Schulschließungen

12.1 Fragenkatalog der Landeselternschaft

Der folgende Fragenkatalog zum Thema Schulschließungen wurde dem Ministerium am 23.Februar 2006 übersandt:

1. Wer eröffnet das Verfahren einer Schulschließung?
2. Werden Bekenntnisschulen besonders berücksichtigt?
3. In welchem zeitlichen Rahmen kann es zu Schulschließungen kommen?
4. Können Kinder so ohne weiteres gezwungen werden während ihrer Grundschulzeit zu wechseln – oder lässt man Schulen schleichend auslaufen?
5. Sind vor Ort Infoabende (wie viele) für die Eltern vorgesehen?
6. Sind Arbeitsgruppen vorgesehen, in denen interessierte Eltern/Elternvertreter die Änderungsmodalitäten mit erarbeiten können?
7. Wie sieht das Mitspracherecht der Eltern zu den Änderungen aus?
8. Welche Kompetenzen hat die Schulkonferenz im Rahmen der Schließung?
9. Wer wird die neue Schule leiten?
10. Werden bisher wahrgenommene Betreuungs-/Ganztagsplätze für alle bisher betreuten Kinder auch in Zukunft sichergestellt sein?
11. Welche Wegstrecken sind Grundschulkindern zumutbar, wenn doch die Schule Wohnort nah gelegen sein soll?

12. Wie sieht es mit den ggf. anfallenden Kosten für einen Bustransfer aus? Wer trägt diese?

13. Werden eigene Schülerbusse eingerichtet, oder müssen die Kinder die normalen ÖPNV-Busse nutzen?

14. In den Kindergärten ist es nicht zulässig, die Kinder alleine nach Hause gehen zu lassen. In Zukunft sollen bereits fünfjährige Kinder eingeschult werden. Sind fünfjährige Kinder dann generell in der Lage, alleine Schulbusse oder ÖPNV-Busse zu nutzen?

15. Gibt es hierzu eine Stellungnahme des Gemeindeunfallversicherungsverbandes?

16. Wie sieht eine mögliche Lösung aus, wenn den Kindern dies noch nicht zumutbar ist?

17. Nach welchen Kriterien werden die Kinder zugeordnet, wenn die Kapazität einer Nachbarschule nicht ausreicht und die Kinder beispielsweise auf zwei oder mehrere Schulen verteilt werden müssen?

18. Besteht die Möglichkeit alle Kinder gemeinsam mit ihren Lehrern unter Beibehaltung der Klassenverbände an einen anderen Schulstandort zu verlegen?

19. Was passiert mit den Lehrern der Schule? Wie wahrscheinlich ist es, dass die Klassenlehrer bei ihren Klassen bleiben?

20. Ist es vorgesehen, die Kinder generell auf neue Klassen zu verteilen?

21. Wie sieht es mit den Beschlüssen der Schulkonferenz der alten Schule zum Schulprogramm, insbesondere zur Jahrgangsmischung, oder zum jahrgangsbezogenen Unterricht (Laufzeit soll 4 Jahre sein) aus?

22. Müssen die Eltern die Beschlüsse der aufnehmenden Schule akzeptieren, oder ist angedacht diese bei Zusammenlegung, auf Grund der besonderen Situation neu zu diskutieren, zu erarbeiten und abzustimmen?

23. Viele Schulen besitzen Fördervereine mit Vereinsgeldern. Wie ist hier eine Einbindung in den Änderungsprozess gedacht?

12.2 Antwort des Ministeriums

Auflösung von Grundschulen

Ihr Schreiben vom 23. Februar 2006

Sehr geehrte Damen und Herren,
gerne beantworte ich Ihren Fragenkatalog zum Thema Schulschließungen.Hierbei werde ich mich auf die Grundschulen beschränken. Erlauben Sie mir vorab einige grundsätzliche Bemerkungen: Die Errichtung, Änderung und Auflösung von Schulen ist Angelegenheit der Schulträger und nicht der Schulaufsicht. Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben über die Schulentwicklungsplanung haben die Schulträger ein weit gehendes Planungsermessen. Die Bezirksregierung als obere Schulaufsichtsbehörde prüft die Beschlüsse der Schulträger lediglich auf ihre Rechtmäßigkeit und genehmigt sie, wenn sie den Vorschriften des Schulgesetzes (SchulG) nicht widersprechen. Ziel der Landesregierung ist es, trotz des Rückgangs der Schülerzahlen die gesetzlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass möglichst viele Grundschulstandorte erhalten werden können, ohne dass dies zu unvertretbaren Personalkosten für das Land führt. Dem dient namentlich die Änderung des § 82 SchulG, wie sie der Regierungsentwurf des Zweiten Schulrechtsänderungsgesetzes vorsieht.
Die Schulträger werden nach der Verabschiedung des Gesetzes durch den Landtag in eigener Verantwortung darüber entscheiden, ob und in welchem Umfang sie Grundschulen mit weniger als zwei Parallelklas-sen pro Jahrgang als Teilstandort im Grundschulverbund führen. Dabei werden sie auch die Folgen schulorganisatorischer Beschlüsse für die kommunalen Haushalte berücksichtigen.

Zu Ihren Fragen im Einzelnen:

Zur Frage 1 (Eröffnung des Verfahrens)
Zuständig für die Eröffnung des Verfahrens ist der Schulträger.

Zur Frage 2 (Bekenntnisschulen)
Hält der Schulträger es für sinnvoll oder erforderlich, eine oder mehrere Schulen zu schließen, entscheidet er im Rahmen seines Planungsermerssens und der gesetzlichen Vorgaben für die Schulentwicklungsplanung, welche Schule oder welche Schulen aufgelöst werden sollen.
Hierbei muss gewährleistet sein, dass nicht nur das Schulformangebot, also für jedes Kind eine Grundschule, sondern auch das Angebot vonSchularten in zumutbarer Weise erreichbar bleibt (§ 80 Abs. 3 Satz 2 in
Verbindung mit § 80 Abs. 2 SchulG).

Zur Frage 3 (Zeitlicher Rahmen)
Der zeitliche Rahmen folgt den gesetzlichen Vorgaben für das Verfahren bei der Auflösung von Schulen: Anhörung der Schule gemäß § 76 Nr. 1 SchulG, Ratsbeschluss über die Auflösung gemäß § 81 Abs. 2 SchulG, Genehmigung durch die obere Schulaufsichtsbehörde gemäß
§ 81 Abs. 3 SchulG.

Zur Frage 4 (Wechsel der Schule)
Der Schulträger entscheidet in eigener Verantwortung, ob er eine Schule Jahrgang um Jahrgang abbaut, indem er keine Eingangsklassen mehr bildet, oder ob er sie zu einem Stichtag vollständig auflöst, so dass die Kinder zu einer anderen Grundschule wechseln.

Zu den Fragen 5 (Informationsabende) und 6 (Arbeitsgruppen)
Gesetzlich zwingend ist allein die Beteiligung der Schule gemäß § 76 Nr. 1 SchulG. Über deren Stellungnahme gegenüber dem Schulträger entscheidet die Schulkonferenz (§ 65 Abs. 2 Nr. 22 SchulG).

Zur Frage 7 (Mitspracherecht der Eltern)
Die Eltern werden durch ihre Vertreterinnen und Vertreter in der Schulkonferenz beteiligt. Im Übrigen siehe die Antwort auf Frage 8.

Zur Frage 8 (Schulkonferenz)
Die Beteiligung der Schulkonferenz (§ 76 Abs. 1 SchulG) bedeutet, dass sie anzuhören ist. Der Schulträger ist verpflichtet, sich mit den Argumenten der Schulkonferenz auseinander zu setzen.

Zur Frage 9 (Schulleitung)
Mit der "neuen" Schule dürfte die Schule gemeint sein, die die Kinder nach der Auflösung ihrer bisherigen Schule besuchen. In diesem Fall kommt es für die Schulleitung darauf an, was der Schulträger beschlossen hat:
Hat er die "alte" Schule ersatzlos aufgelöst, bleibt für die "neue" Schule abgesehen davon, dass sie zusätzliche Kinder aufnimmt, alles beim Alten: Leiterin oder Leiter dieser Schule ist, wer sie schon bis dahin geleitet hat.
Der Schulträger kann beschließen, die "alte" Schule zwar aufzulösen, sie aber als Teilstandort der "neuen" Schule zu führen. Dies ist neben der genehmigungspflichtigen Auflösung der "alten" Schule eine genehmigungspflichtige Änderung der "neuen" Schule. Sie bleibt ohne Folgen für die Person der bisherigen Schulleiterin oder des bisherigen Schulleiters der "neuen" Schule: Leiterin oder Leiter dieser Schule ist auch in diesem Fall, wer sie schon bis dahin geleitet hat.
Hat der Schulträger beschlossen die "alte" Schule mit einer bestehenden Schule zusammenzulegen, gelten die gesetzlichen Vorschriften über die Errichtung von Schulen; siehe dazu auch die Antwort auf Frage 18. Dann ist neu über die Schulleitung zu entscheiden.

Zur Frage 10 (Betreuungs- und Ganztagsplätze)
Dies richtet sich nach dem Angebot der Schule, die für die Kinder an die Stelle der aufgelösten Schule tritt.

Zur Frage 11 (Schulwege)
Für Schülerinnen und Schüler der Grundschule soll eine Schulwegdauer für Hin- und Rückweg von insgesamt einer Stunde nicht überschritten werden; regelmäßige Wartezeiten in der Schule vor und nach dem Unterricht sollen für sie nicht mehr als insgesamt 45 Minuten betragen (vergleiche § 3 Abs. 3 der Schülerfahrkostenverordnung- BASS 11-04 Nr. 3.1).

Zur Frage 12 (Schülerfahrkosten)
Notwendige Schülerfahrkosten übernimmt der Schulträger; siehe im Einzelnen die Schülerfahrkostenverordnung.

Zur Frage 13 (Schülerbusse)
Der Schulträger entscheidet über die wirtschaftlichste Beförderung. In Betracht kommen öffentliche Verkehrsmittel, ein Schülerspezialverkehr oder Privatfahrzeuge; siehe im Einzelnen §§ 12 ff. der Schülerfahrkostenverordnung.

Zur Frage 14 (Aufsicht)
Ja. Schon heute werden Kinder eingeschult, die noch nicht sechs Jahre alt sind.

Zur Frage 15 (Gemeindeunfallversicherungsverband)
Nein.

Zur Frage 16 (Zumutbarkeit)
Kindern mit den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen und mit ausreichendem sozialen Verhalten ist die Benutzung von Bahnen oder Bussen grundsätzlich zumutbar.
Eine Aufsichtspflicht der Schule an Schulbushaltestellen kann bestehen, wenn die Schulkonferenz

festgestellt hat, dass dort eine besondere Gefahr besteht und die Aufsicht durch Lehrerinnen oder Lehrer der Schule ohne unverhältnismäßigen Aufwand möglich ist.

Zur Frage 17 (Verteilung von Kindern auf mehrere Schulen)
Wird eine Grundschule aufgelöst, muss der Schulträger neu über die Schulbezirke entscheiden, solange diese gesetzlich noch vorgeschrieben sind: Jedes Kind besucht die für den Wohnort zuständige Grundschule. Nach der geplanten Auflösung der Schulbezirke wird jedes Kind einen gesetzlichen Anspruch auf Aufnahme in die seiner Wohnung nächstgelegene Grundschule der gewünschten Schulart seiner Gemeinde im Rahmen der vom Schulträger festgelegten Aufnahmekapazität haben. Daneben wird das Ministerium in der Ausbildungsordnung für die Grundschule bestimmen, nach welchen Kriterien eine Schule über die Aufnahme eines Kindes entscheidet, wenn die Zahl der Anmeldungen höher als die Zahl der freien Plätze ist.

Zur Frage 18 (Verlagerung einer Schule)
Der Schulträger kann beschließen, dass eine Schule an einen anderen Standort verlagert wird, etwa um ein besser geeignetes Schulgebäude zu nutzen.
Außerdem kann der Schulträger beschließen, zwei bisher selbstständige Schulen zu einer Schule an einem Standort zusammenzulegen, so dass eine der beiden bisherigen Schulen dorthin vollständig umzieht.
Für eine solche Zusammenlegung gelten die gesetzlichen Vorschriften über die Errichtung von Schulen.

Zur Frage 19 (Bisherige Klassenlehrer)
Bei der Auflösung einer Grundschule entscheidet das Schulamt, wohin die Lehrerinnen und Lehrer versetzt werden.

Zur Frage 20 (Verteilung von Kindern auf neue Klassen)
Dazu gibt es keine Vorgabe. Es spricht nichts dagegen, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter der "neuen" Schule bei der Klassenbildung Kinder der "alten" Schule nicht voneinander trennt, solange gleich starke Klassen gebildet werden können.

Zu den Fragen 21 und 22 (Beschlüsse der Schulkonferenz)
Wird die "alte" Grundschule aufgelöst, sind die Beschlüsse der Schulkonferenz dieser Schule gegenstandslos. Es gelten die Beschlüsse der Schulkonferenzen der Schulen, die die Kinder nach der Auflösung ihrer Schule besuchen.
Wird aber die "alte" Schule mit einer bestehenden Schule zusammengelegt, gelten die gesetzlichen Vorschriften über die Errichtung von Schulen; siehe oben die Antworten auf die Fragen 9 und 18. Dann entscheidet die Schulkonferenz neu über Schulprogramm und Unterrichtsorganisation.

Zur Frage 23 (Fördervereine)
Fördervereine haben keine eigenständigen Mitwirkungsrechte. Im Übrigen siehe die Antworten auf die Fragen 5 bis 8.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag
gez.
Ulrich Pfaff

13. Vermischtes

13.1 Ferienkalender

	Winter	Ostern	Pfingsten	Sommer	Herbst	Weihnachten
2006	-					21.12. - 05.01.
2007	-	02.04. - 14.04.	29.05.	21.06. - 03.08.	24.09. - 06.10.	20.12. - 04.01.
2008	-	17.03. - 29.03.	13.05.	26.06. - 08.08.	29.09. - 11.10.	22.12. - 06.01.
2009	-	06.04. - 18.04.	02.06.	02.07. - 14.08.	12.10. - 24.10.	24.12. - 06.01.
2010	-	27.03. - 10.04.	25.05.	15.07. - 27.08.		

13.2 5 Vorschläge zur Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung

Bitte durchlesen und schon mal an die Zukunft gewöhnen:

Erster Schritt:

Wegfall der Großschreibung
einer sofortigen einführung steht nichts mehr im weg, zumal schon viele grafiker und werbeleute zur kleinschreibung übergegangen sind.

zweiter schritt:
wegfall der dehnungen und schärfungen

diese masname eliminirt schon di gröste felerursache in der grundschule, den sin oder unsin unserer konsonantenverdopelung hat onehin nimand kapirt.

driter schrit:
v und ph ersetzt durch f, z ersetzt durch s, sch verkürzt auf s

das alfabet wird um swei buchstaben redusirt, sreibmasine und setsmasinenen fereinfachn sich, wertfole arbeitskräfte könen der wirtsaft sugefürt werden.

firter srit:
g, c und ch ersetst durch k, j und y ersetst durch i

ietst sind son seks bukstaben auskesaltet, di sulseit kann sofort fon neun auf swei iare ferkürtst werden, anstat aktsik prosent rektsreibunterikt könen nütslikere fäker wi fisik, kemi oder auk reknen mer kepflekt werden.

fünfter srit:
wekfal fon ä, ö, ü-seiken

ales uberflusike ist ietst auskemertst, di ortokrafi wider slikt und einfak. Naturlik benotikt es einike seit, bis diese fereinfakung uberal riktik ferdaut ist, fileikt ein bis swei iare. Anslisend durfte als nekstes sil di fereinfakung der nok swirikeren und unsinikeren kramatik anfisirt werden.

Ps: mein ansats fur den 6. srit: wekfal der lerseiken dadurkspartmanfilplaz

aus www.haha.at

13.3 Linktipps

Aktion Mensch(früher Aktion Sorgenkind)	www.aktion-mensch.de
Bildungsatlas	www.bs-atlas.de
Bildungsmarkt 2003	www.bildungsmarkt2003.de
Bildungsmesse	Bildungsmesse Köln 2004
Bund der freien Waldorfschulen	www.waldorfschule.info
Bundeselternrat	www.bundeselternrat.de
Bundesministerium für Bildung und Forschung	www.bmbf.de
Bundesverband der Schulfördervereine	www.schulfoerderverein.de
Bündnis für Erziehung	www.buendnisfuererziehung.nrw.de
Deutsche Gesellschaft für Ernährung	www.dge.de
Deutscher Bildungsserver	www.bildungsserver.de
Die Kinderschutz-Zentren	www.kinderschutz-zentren.org
Elternberatung online	www.bke-elternberatung.de
Elterninitiative für Bildungsreform	www.sinn-ev.de
EPA European Parents' Association	www.epa-parents.org
European Education Partnership	www.eep-edu.org
Eurydice	www.eurydice.org
Forum Bildung	www.forum-bildung.de
Forum Informationsgesellschaft	www.forum-informationsgesellschaft.de
IGLU-Studie	www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm
Initiative D21	www.initiatived21.de
Institut für Bildungsmedien	www.vds-bildungsmedien.de
KABI	www.kabi-online.de
Kinderbuchforum-Stiftung	www.kinderbuchforum.de/presse/presse.htm
Kindertagesbetreuung	www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1835
Klassenfahrten	www.bundesforum.de
Klassissimo	www.foerderkreis-bonn.de
Kultusministerkonferenz	www.kmk.org
Landeselternkonferenz NRW	www.landeselternkonferenz-nrw.de
learn:line NRW	www.learn-line.nrw.de
Mama lernt Deutsch	www.integrationskurse.de
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW	www.bildungsportal.nrw.de
Modellprojekt "Selbstständige Schule NRW"	www.selbststaendige-schule.nrw.de
Netzwerk Wege ins Studium	www.wege-ins-studium.de
Ökonomische Bildung online	www.oekonomische-bildung-online.de
PISA 2003	www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa
PISA Deutschland	www.mpib-berlin.mpg.de/pisa
PISA Studie	www.pisa.oecd.org
Schulbusnetz	www.schulbus.net
Schule & Co	www.schule-und-co.de
Schulen ans Netz	www.schulen-ans-netz.de
Schüleraustausch	www.ausgetauscht.de
Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben	www.swa-programm.de
Schulinfos	www.schulinfos.de
Schulpsychologie	www.schulpsychologie.de
Stiftung Lesen	www.StiftungLesen.de
Stiftung Mitarbeit	www.wegweiser-buergergesellschaft.de
Tipps zu Ausbildung, Studium, Beruf	www.uni-protokolle.de
Verein f. frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen u. Schulen	www.fmks-online.de
Welt in der Schule	www.weltinderschule.uni-bremen.de
Netkids	www.kindersindtabu.de
Wissens-Schule	www.wissensschule.de