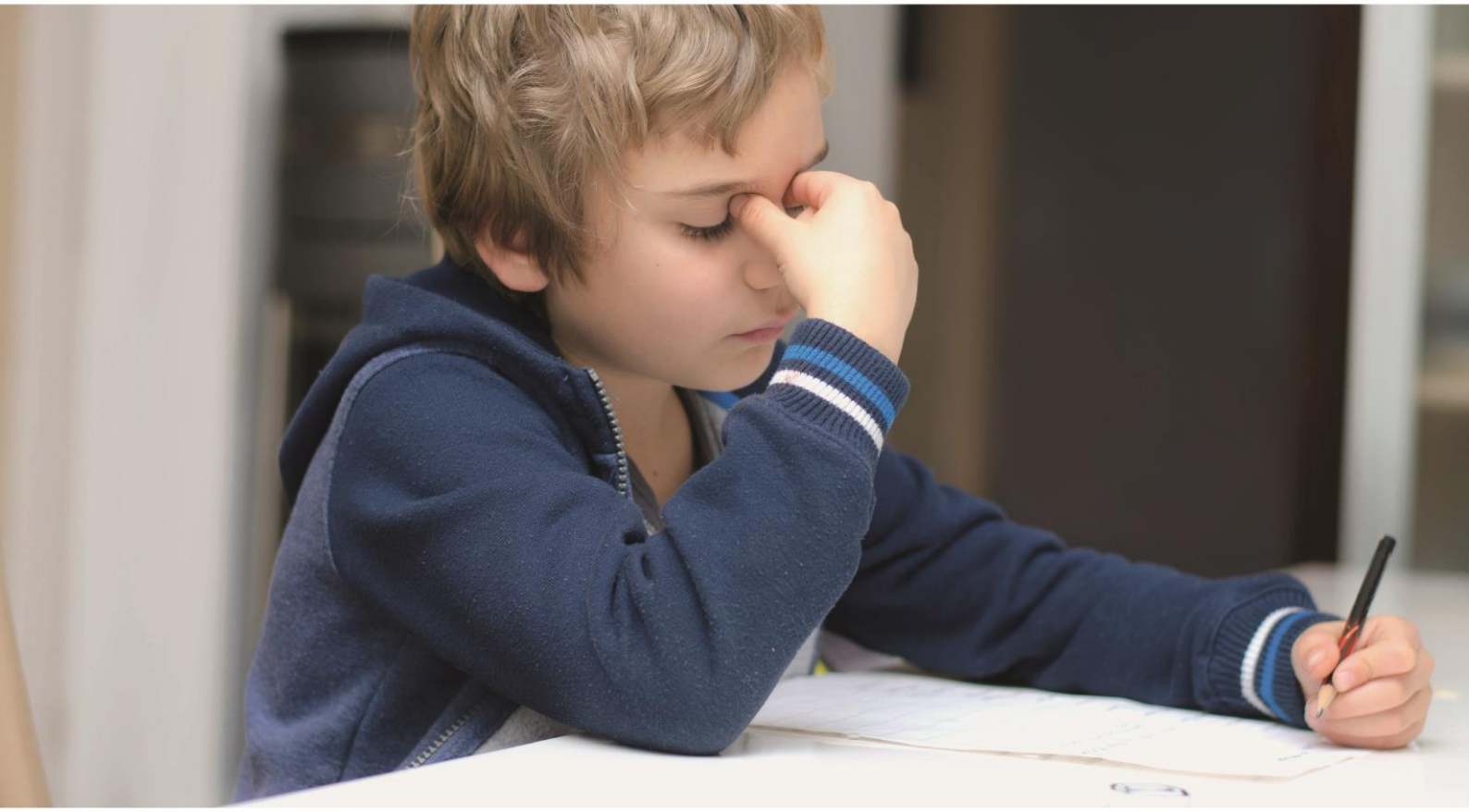
Bezirksregierung
Düsseldorf



Informationsschrift zum LRS-Erlass NRW:

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

(BASS 14-01 Nr.1, Stand: 01.04.2015)

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort 5

1. LRS – was verbirgt sich hinter dem Kürzel ´LRS´? 6

2. Bildungspolitischer Rahmen des LRS-Erlasses 8

3. Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens – woran macht man sie fest? 9

4. Fragen zum LRS-Erlass: 13

An welche Schulen und Jahrgänge richtet sich der Erlass? 13
Welche Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden? 13
Wie erfolgt die Diagnostik und Förderzuweisung? 13
Welche Förderarten sind möglich? 14
Was zeichnet gute Förderung aus? 14
Welche Rolle spielt die Evaluation in der Förderung? 15
Welche Zusammenarbeit ist erforderlich? 15
Wie groß ist der Ermessensspielraum für Lehrende bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung? 16
Kleine Rechtskunde vorweg: Muss-, Soll-, Kann-Bestimmungen und die pädagogische Freiheit 16
Nachteilsausgleich: Was sagt der LRS-Erlass dazu? 17
Welche Möglichkeiten der Leistungsbewertung sind erlasskonform? 18
Wann ist außerschulische Förderung angeraten? 20

5. Literaturhinweise 21

Vorwort

Die vorliegende Informationsschrift zum LRS-Erlass NRW – Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS) RdErl. d. Kultusministeriums v.19.07.1991 – entstand auf der Basis durchgeführter Fortbildungen im Bereich LRS und der rückgemeldeten Erfahrungen der Moderatorinnen und Moderatoren der Kompetenzteams – in der Zusammenarbeit mit Schulen.

Die Informationsschrift greift essentielle Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Erlass auf und bietet fachliche Hintergrundinformationen. Verantwortlich dafür zeichnen die beiden Autorinnen – Dr. Edith Rüdell, Referentin LRS, und Hedwig Huschitt, Fachleiterin Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Düsseldorf.

Inhalte und Ausführungen der Informationsschrift wurden im dialogischen Verfahren mit verschiedenen Akteuren für den Bereich LRS besprochen: schulfachliche Aufsicht, Schulpsychologie und Mitarbeitende des Referats 515 des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.

Wichtig ist mir und den Autorinnen – darauf hinzuweisen, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, entsprechend der Ausführungen des Erlasses die Entwicklung der Schülerinnen / Schüler zu diagnostizieren, individuelle Fördermaßnahmen zu planen, zu evaluieren und zu dokumentieren.

Frank van Treel
Hauptdezernent Lehreraus- und -fortbildung
BR Düsseldorf / Dezernat 46

September 2016

1. LRS – was kann man darunter verstehen?

Was verbirgt sich hinter der Abkürzung ´LRS´? Einige sprechen von LRS als Lese-Rechtschreibstörung, andere meinen damit eine Lese-Rechtschreibschwäche, viele verstehen besondere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten darunter und manche benutzen ´LRS´ als Synonym für Legasthenie.
Obwohl die drei erstgenannten Begriffe für Laien ähnlich klingen, verbergen sich dahinter divergierende Auffassungen. Mediziner, Psychologen, Therapie-Institute, Lehrer und Eltern meinen durchaus nicht immer das Gleiche, wenn sie von LRS sprechen. Wie kommt das? Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt es.

Die Bezeichnungen ´Legasthenie´ oder ´Lese-Rechtschreibstörung´ stammen aus der Disziplin, die sich in Deutschland als erste öffentlichkeitswirksam mit diesem Phänomen befasst hat: der Medizin. Den Begriff ´Legasthenie´ prägte 1916 der Neurologe Paul Ranschburg (1928) nach einer Massenuntersuchung deutscher Schulkinder. In der Internationalen Klassifikation von Krankheiten (engl. Abkürzung ICD 10 = International Classification of Diseases) sprechen Mediziner heute von Lese-Rechtschreibstörungen.

Nach Ranschburg waren es zunächst Psychologen, die sich mit dem Phänomen Legasthenie wissenschaftlich auseinandersetzten. In den Lexika der Pädagogik sucht man dagegen bis in die 1950er Jahre diesen Begriff noch vergeblich. 1951 definierte die Schweizer Psychologin Linder (1951) Legasthenie als eine spezielle und aus dem Rahmen der übrigen Leistungen fallende Schwäche im Erlernen des Lesens und Schreibens bei sonst intakter oder – verglichen mit der Lesefähigkeit – relativ guter Intelligenz. Diese Diskrepanzdefinition hat im Wesentlichen bis heute im psychologischen und medizinischen Bereich ihre Gültigkeit. Danach galten und gelten in der gängigen Praxis Kinder als Legastheniker, wenn sie mindestens einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten (IQ) haben, aber in Lese-Rechtschreibtests in der Regel unter einem Prozentrang von 15% liegen (d.h. 85% aller Kinder ihrer Altersgruppe sind besser als sie). Bei einem höheren IQ ist gemäß dieser Auffassung eine entsprechend große Diskrepanz zu den Lese- Rechtschreibleistungen erforderlich.

Im schulischen Bereich wurde in den 1970er Jahren der Begriff Legasthenie weitgehend durch Lese-Rechtschreibschwäche ersetzt. 1975 ist im damaligen LRS-Erlass in NRW von Schülerinnen/Schülern mit einer „isolierten Lese-Rechtschreib-

schwäche“ die Rede, die eine Diskrepanz zur sonstigen Leistungsfähigkeit eines Kindes bildet. Diagnostik und spezielle Förderung wurde zur Sache von Schulpsychologen oder besonders ausgebildeten LRS- Expertinnen / Experten erklärt, sie gehörte nicht zum Aufgabengebiet der Lehrkräfte für Sprache / Deutsch. Während der Förderzeit erhielten betroffene Kinder im Hinblick auf Klassenarbeiten und Zeugnisnoten kategorisch Notenschutz.

Schule hat – gemäß ihrem Auftrag – die Pflicht, allen Kindern die notwendigen Grundlagen im Erlernen des Lesens und Schreibens / Rechtschreibens zu vermitteln. Die Ergebnisse von IGLU und PISA zeigen deutlich, dass die deutsche „Risikogruppe“, verglichen mit anderen Ländern in der OECD, sehr groß und überwiegend abhängig ist von der Herkunft der Schülerinnen und Schülern bzw. vom Elternhaus. Im Jahr 2000 hatten 12% aller Fünfzehnjährigen nicht die niedrigsten Anforderungen in der Lesekompetenz erreicht, weitere 12% lagen auf Kompetenzstufe I. Weltweit wird dagegen die Gruppe der Legastheniker im klassisch medizinisch-psychologischen Sinne nur auf 4-6% der jeweiligen Altersgruppe geschätzt.

So kann man es als vorausschauend bezeichnen, dass sich im zurzeit gültigen LRS-Erlass von 1991 der Blick auf die Gruppe von Kindern erweitert hat, die ebenfalls dringend gefördert werden müssen, aber nicht genau der Diskrepanzdefinition von LRS als isolierter Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie zugerechnet werden können.

Insofern ist der Titel des Erlasses von 1991 „Förderung von Schülerinnen und Schülern **bei** besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)“ bereits Programm.
Der Titel des Erlasses macht deutlich, dass Ursachen für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten nicht länger nur in schwachen Anlagen von Schülerinnen / Schülern zu suchen sind, es also nicht allein um Kinder **mit** besonderen Schwierigkeiten geht. Probleme in Lernprozessen des Schriftspracherwerbs können bei vielen Kindern aus unterschiedlichen Gründen auftauchen - diese Kinder haben alle Anspruch auf Förderung.

Kinder, die im klassisch medizinisch-psychologischen Sinn an einer isolierten Lese-Rechtschreibstörung bzw. -schwäche leiden, gibt es natürlich nach wie vor. Hier hat die Forschung nach 1991 viele neue Ergebnisse erbracht, die als Ursachen für diese

dauerhafte Beeinträchtigung in der technischen Umsetzung des Lesens und Schreibens von Texten gelten können.
So sieht man heute eine fehlende phonologische Bewusstheit als Hauptursache für lang andauernde Lese-Rechtschreibprobleme an. Betroffene Kinder können schwierig unterscheidbare Laute (z.B. p und b) und vor allem Lautverbindungen (z.B. spr) nicht gut genug wahrnehmen und speichern. Sie haben zudem häufig eine geringe auditive Merkspanne, ein fehlendes Bewusstsein für den Sprachrhythmus, die Sprachmelodie und die Segmentierung von Wörtern in Silben.
Eine offensichtlich kleinere Gruppe von Kindern leidet an einer verlangsamten visuellen Verarbeitung, an unregelmäßigen Blicksprüngen oder sensomotorischen Beeinträchtigungen. Zum Teil scheinen genetische Grundlagen eine Rolle zu spielen.
Interessant sind neurologische Forschungen nach 2001, die zeigen, dass andere Hirnregionen beim Lesen aktiviert werden, als bei ´normalen´ Leserinnen / Lesern – wenn Personen seit der Kindheit Leseschwierigkeiten hatten. Dies spricht für „Umleitungen“ und „Ersatzbahnen“ im Gehirn, deren Nutzung die Person mehr Zeit kostet, als die Nutzung üblicher Bahnen im Leseschaltkreis des Gehirns.
Unabhängig von der vorliegenden Ursache ist immer ein deutlicher Tempoverlust im Lese- und Rechtschreibprozess die Folge. Zudem erfordert das Lesen und Rechtschreiben von den Betroffenen ständig bewusste Aufmerksamkeit und kann nicht, wie bei geübten Leserinnen / Lesern und Schreiberinnen / Schreibern, weitgehend unbewusst, also automatisiert ablaufen.
In den Niederlanden spricht man deshalb auch ganz pragmatisch von einem verzögerten oder verringerten Automatisierungsprozess.

2. Bildungspolitischer Rahmen des nordrhein-westfälischen LRS-Erlasses von 1991

Bildungspolitik ist in Deutschland Ländersache. Dies bedeutet, dass es nicht einen, sondern 16 zum Teil recht unterschiedliche LRS-Erlasse in der Bundesrepublik Deutschland gibt. Um diese einander anzugleichen, muss die Kultusministerkonferenz (KMK) zu einer gemeinsamen Empfehlung für die Länder kommen. Das tat sie zuletzt 2007. Vergleicht man diese KMK-Empfehlungen mit dem zurzeit gültigen NRW-Erlass, so fällt die große Deckungsgleichheit auf, was für die Aktualität des zurzeit noch gültigen NRW-Erlasses spricht.

3. Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens – woran macht man sie fest?

Gibt es typische Fehler? In den 1970er Jahren galten besonders Verdrehungen von b und d, von q und g von er und re als symptomatisch für Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwäche. Heute sieht man das nicht mehr so, als typisch gilt nur noch die große Fehleranzahl.
Aber worin unterscheidet sich ein problematischer Schriftspracherwerb mit großer Fehlerzahl von einem ungestörten? Welche Strategien und Kompetenzen entwickeln Kinder im Verlauf des Erlernens von Lesen und Schreiben bzw. Rechtschreiben ´normalerweise´?
Im Folgenden werden die einzelnen Strategien des Schriftspracherwerbs und *Störungsmöglichkeiten* kurz in einer idealtypischen Stufenfolge skizziert. Begonnen wird mit dem Kindergartenalter, weil sich die dafür typische logographemische Strategie im Störungsfall bis ins erste Schuljahr fortsetzen kann.

Logographemische Strategie

Im Verlauf des Kindergartenalters können sich Kinder ganze Wortbilder wie Logos einprägen. Sie erkennen Schriftzüge aus der Werbung wieder, `lesen` auswendig kleine Seiten im Bilderbuch vor. Die verinnerlichte Repräsentation eines Wortbildes besteht aus den visuell hervorstechenden Details.
Sind genügend Details gespeichert, kann das Kind das Wort auch graphisch wiedergeben. Das gelingt in der Regel beim eigenen Namen oder kurzen Wörtern. Bei längeren Wörtern weisen die Auslassungen beim Schreiben darauf hin, welche Buchstaben noch nicht ausreichend gespeichert werden konnten. Beim ´auswendig´ Lesen ist die Strategie erfolgreich, weil sie trotz ungenügender Buchstabenkenntnis ein schnelles Worterkennen sichert.
Neben diesen Schreib- und Leseversuchen wächst im Vorschulalter das phonologische Bewusstsein. Gemeinsame Anfangslaute von Wörtern werden erkannt, Reime können gebildet, Wörter in Silben gesprochen und geklatscht werden. Das Verständnis dafür, dass Sätze aus Wörtern bestehen und Wörter aus Lautfolgen, ist bei etwa 50% der Kinder entwickelt.

Viele lese-rechtschreibschwache Kinder haben mit der logographemischen Strategie beim Lesen und Schreiben keine Schwierigkeiten. Sie können sich häufig gut an

Wortbilder erinnern. Schwierig wird es erst, wenn sie diese Strategie zum Lesen im ersten Schuljahr noch lange beibehalten und Texte weiterhin ´auswendig´ vorlesen. Bereits im Kindergartenalter kann ihr fehlendes phonologisches Bewusstsein deutlich werden. Silben klatschen, Reimen und rhythmisches, melodisches Sprechen fallen ihnen viel schwerer als den meisten anderen Kindern. Auch ein Verständnis dafür, dass Wörter aus Lautfolgen bestehen und Sätze aus Wörtern, kann noch nicht ausgebildet sein.

Alphabetische Strategie

Die alphabetische Strategie ist zunächst eine Schreibstrategie, die dem Kind im ersten Schuljahr hilft, einfache, lautgetreue Wörter nach Gehör selbstständig zu schreiben.
Dazu muss ein Kind zunächst lernen, den Lautstrom der Wörter durch eine Analyse des eigenen Sprechens aufzuschließen. Der gelungene vollständige Übergang zur alphabetischen Strategie lässt sich daran erkennen, dass zunächst ein Rückschritt in der Leseleistung auftritt. Das Kind lautiert beim Lesen nun ebenso wie beim Schreiben und dieses sequentielle Vorgehen dauert länger als das visuelle Erfassen eines Wortbildes mit Hilfe der logographemischen Strategie.
Umgekehrt steigt die Produktion an Geschriebenem nun sprunghaft an. Eine wichtige Voraussetzung für richtiges Schreiben lautgetreuer Wörter ist also die Fähigkeit zur genauen Phonemanalyse. In der fortgeschrittenen alphabetischen Strategie sind immer schwieriger werdende Diskriminationsprozesse zu leisten. Dies gilt z.B. für Plosivlaute (p, t, k) und Lautverbindungen (z.B. br, spr, ng). Zudem nimmt die Fähigkeit zu, immer wiederkehrende Segmente der Sprache, wie z.B. Silben, sich nach der Analyse wieder als Ganzes einprägen und wiedergeben zu können.

Wenn Kinder bereits aus der Vorschulzeit zu geringe Fähigkeiten zur Phonem-analyse mitbringen, können sie vor allem schwieriger wahrnehmbare Laute entweder nicht sicher unterscheiden, oder sie aus bestimmten Lautsequenzen nicht mit der notwendigen Schnelligkeit und Sicherheit heraushören. Das gilt ganz besonders für die fortgeschrittene alphabetische Strategie, die eine trennscharfe Lautanalyse bestimmter Konsonantenverbindungen erfordert. Eine zu geringe auditive Merk-spanne erschwert diesen Prozess zusätzlich. Das fehlende Silbenbewusstsein aus der Vorschulzeit, das zu lange ´Kleben´ an Wortbildern mit auffälligen visuellen Merkmalen wie Buchstaben mit auffälligen Ober- und Unterlängen erschwert das sichere Einprägen von häufigen Segmenten der deutschen Sprache – wie z.B.

Silben. Das Kind bleibt im langsamen Lautierprozess stecken, und merkt sich keine immer wiederkehrenden Einheiten.

Orthographisch – morphematische Strategie

Der Wechsel von der alphabetischen zur orthographisch – morphematischen Strategie wird zunächst durch das Lesen ausgelöst. Das Kind sieht im Schriftbild orthographische Elemente, die von der eigenen Artikulation abweichen: (Mutter statt Muta, quak statt kwak). Ebenso erkennt es häufige Silben, die man anders schreibt, als man sie spricht (z.B. ab, vor, ver) und Buchstabenverbindungen, für die das gleiche gilt (z.B. st, sp).
Im Anfangsstadium ist die innere Repräsentation der neuen orthographischen Einheiten noch relativ unpräzise, durch Übung wird dann genauer gespeichert. Der Abruf der orthographischen Einheiten aus dem Gedächtnis findet entweder als visuelle Vorstellung oder als auditiv / motorische Buchstabier- oder Schreibsequenz statt und steht im Endstadium unter weitgehend automatischer (unbewusster) Kontrolle.
Die morphematische Strategie führt das Kind zur Entdeckung des morphematischen Prinzips der deutschen Rechtschreibung, nach der Wortstämme leserfreundlich auch im Plural, in zusammengesetzten Wörtern oder in konjugierten Formen erhalten bleiben, auch wenn man sie anders ausspricht (z.B. Mann-Männer, Fahrzeug, hinfahren, reiben-reibt).
Die kleinste Bedeutung tragenden Einheiten der Sprache liefern, einmal erkannt und eingeübt, einen großen Beitrag zur Rechtschreibsicherheit und steigern das Lese- und Schreibtempo enorm.

Viele lese-rechtschreibschwache Kinder entwickeln sich nur sehr langsam in dieser Phase (z.B. ´Kleben´ an einer nicht automatisierten alphabetischen Strategie). Sie merken sich anstelle sinnvoller, immer wiederkehrender Silben oder Morpheme, weiterhin nur visuell auffällige, kleinste Buchstabengruppen. Dies wirkt sich zunehmend negativ auf die Lese- und Rechtschreibschnelligkeit aus. Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen / Mitschülern werden sie entweder immer langsamer oder kompensieren ihr mangelndes Tempo durch schnelles, allerdings hochfehlerhaftes Lesen und Schreiben.
Andere Kinder haben mit dieser Strategie an sich nicht so viele Schwierigkeiten, weil sie eher Denkarbeit erfordert als eine genaue Lautanalysefähigkeit. Häufig macht ihnen dann aber ihre geringere Merkfähigkeit einen Strich durch die Rechnung.

Integrativ-automatisierte Phase

Besitzt das Kind am Ende der Grundschulzeit eine gute Rechtschreibkompetenz, kann es für eine konkrete Aufgabe die Strategien anwenden, die am schnellsten und sichersten zu einem befriedigenden Ergebnis führen. Das Kind kann nach Bedarf zurückgreifen auf:

- alphabetische Informationen (z.B. durch langsames, lautierendes Vorsprechen eines Wortes)
- orthographische Informationen (z.B. durch Erinnern von Merkelementen)
- morphematische Informationen (z.B. durch Ableiten und Verlängern)
- wortübergreifende Regelungen (z.B. durch Bestimmung der Satzglieder als Hilfe für die Groß- und Kleinschreibung)

Dabei benutzt der Schüler / die Schülerin die für die Lösung der Aufgabe effektivste Strategie.

Diese Stufe wird von vielen lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen / Schülern nur rudimentär oder gar nicht erreicht. Sie ´kleben´ häufig an einer Strategie fest und können sich nicht ´frei floatend´ für die schnellste Lösung entscheiden. Schreib- und Lesetempo und der Automatisierungsgrad des Wortschatzes sind signifikant verlangsamt. Es besteht nicht genügend Kapazität, sich auch noch gleichzeitig bewusst Stil- und Inhaltsfragen zuzuwenden.
Lernende können sich in diesem Fall nur auf eine Sache konzentrieren: auf den Inhalt oder auf das möglichst fehlerfreie Schreiben. Dieser Nachteil kann nur durch mehr Zeit ausgeglichen werden, die zunächst im ersten Arbeitsgang dem inhaltlichen Verfassen von Texten dient, im zweiten Arbeitsgang einer rechtschreiblichen Korrektur.

4. Fragen zum LRS-Erlass

An welche Schulen und Jahrgänge richtet sich der LRS-Erlass?

Der Erlass gilt für alle allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens. Die Maßnahmen im Erlass sind für die Klassen 1-10 beschrieben. Weitergehende Maßnahmen ab Klasse 11 in Bezug auf den Nachteilsausgleich können in begründeten Einzelfällen auf Antrag analog angewendet werden.

Welche Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden?

Alle 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 3-6, deren Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten den Anforderungen nicht entsprechen
- der Klassen 7-10, an Gymnasien mit achtjährigem Bildungsgang für die Klasse 7 bis 9, wenn in Einzelfällen deren besondere Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben bisher nicht behoben werden konnten. Im Bedarfsfalle sollte hier eine schulübergreifende Fördergruppe eingerichtet werden“. (LRS-Erlass. Pkt.3.1)

Wie erfolgt die Diagnostik und Förderzuweisung?

Zuständig für die Feststellung der Fördernotwendigkeit sind die unterrichtenden Lehrkräfte im Fach Sprache / Deutsch. Diagnostische Grundlage ist die Analyse der Lernsituation, gestützt auf die Reflexion des Unterrichts und die kontinuierliche Beobachtung der Schülerin / des Schülers.
Bei der Analyse der Lernsituation wird von einem erweiterten Lernbegriff ausgegangen, der schulische, soziale, emotionale, kognitive und physiologische Lernbedingungen erfasst, auch die Interaktion im Lernumfeld beachtet und die systemische Vernetzung aller Faktoren als Bedingungsgefüge bezeichnet. Der Erlass betont, dass das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens sich bei jedem Kind in verschieden verlaufenden Lernprozessen vollzieht.

Lehrerinnen und Lehrer des Faches Sprache / Deutsch können sich durch LRS-Expertinnen / Experten, in Einzelfällen im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten auch durch Schulpsychologinnen / Schulpsychologen beraten lassen. Nach Rücksprache mit der Klassenkonferenz wird die Fachlehrerin / der Fachlehrer den betroffenen Schüler / die betroffene Schülerin der Schulleitung melden und über bisher erfolgte Fördermaßnahmen berichten. Die endgültige Entscheidung über zusätzliche Förderung und eine Förderkurseinrichtung trifft die Schulleitung.

Welche Förderarten sind möglich?

Es gibt unterschiedliche, individuell angepasste Förderarten: allgemeine, zusätzliche und außerschulische. Der Vorrang der allgemeinen Fördermaßnahmen im Sinne der Binnendifferenzierung / des individualisierenden Unterrichts wird im Erlass betont. Für die zusätzlichen Maßnahmen kommen die oben aufgeführten Schülerinnen und Schüler in Betracht.

Die KMK-Empfehlungen von 2007 machen es zum Grundsatz, dass für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in Auswertung der förderdiagnostischen Beobachtungen Förderpläne entwickelt werden müssen. Diese Förderpläne sind zugleich Grundlage für den individualisierten Unterricht, für die innere und äußere Differenzierung und für alle Abweichungen von den üblichen Bewertungsregeln.

Was zeichnet gute Förderung aus?

Förderung hat viele Seiten. Es gilt nicht nur die kognitive Seite des Lernens zu beachten, sondern ebenso die emotionale, motivationale und soziale Seite. Vor allem aber sollten Lernende als Partner im Lernprozess gesehen werden. Lernziele müssen für sie transparent sein, Teilziele und der zielorientierte Lernprozess müssen thematisiert werden – so fordert es der Erlass. Ein unmittelbares Feedback über Lernfortschritte und Übungserfolge wird der Schülerin / dem Schüler dabei helfen, im Feld des Lernens zu bleiben und nicht vorzeitig aufzugeben.
Der Erlass bemerkt: „Fördermaßnahmen haben größere Aussicht auf Erfolg, wenn Schülerinnen und Schüler sie insgesamt als Hilfe erleben“. Das lenkt den Blick über die inhaltliche Förderung in Bezug auf Lesefähigkeit, Textverständnis und Lesefreude, formklares Schreiben und zunehmende Rechtschreibsicherheit hinaus – hin zu einem ganzheitlichen Blick.

Dazu gehört eine schulische Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist. Geben Lehrerinnen und Lehrer eine positive Antwort auf implizite Gedanken des Kindes: „Glaubst du daran, dass aus mir etwas werden kann?“ und ein „Zeig mir, dass du mir etwas zutraust!“, so führt diese Ermutigung mit einiger Sicherheit zur Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls.

Zur Förderung gehört es ebenso, den Lernenden dabei zu helfen, besser mit Unsicherheiten und Angst auslösenden Situationen umzugehen. Zudem führt der Erlass die Unterstützung durch hilfreiche Arbeitstechniken und Lernstrategien an. Durch differenzierte, individuell angepasste Aufgabenstellungen, können Schülerinnen / Schüler an ihren Wissensstand anknüpfen, Überforderungen können vermieden werden. Letztendlich sind Erfolge nur in einer ermutigenden Lernsituation möglich.
Diagnose, Förderung, Evaluation und Dokumentation der Förderprozesse ist Aufgabe der Schule.

Welche Rolle spielt die Evaluation in der Förderung?

Der Erlass sieht eine kontinuierliche Evaluation des Förderprozesses vor. Maßstab ist das Ausmaß der Verbesserung der Lesefähigkeit und der Rechtschreibsicherheit. Gefordert wird ein konsequentes, positives Feedback für die Lernenden, auch bei kleinen Lernfortschritten, um die Leistungsbereitschaft aufzubauen und zu erhalten.
Bei fehlendem Lernzuwachs müssen die gewählte Methode und gegebenenfalls das Förderkonzept geändert werden. Hier wird die Verantwortung der Lehrenden betont, zum Lernerfolg der Schülerin / des Schülers beizutragen, Lernprozesse schülerorientiert zu planen und diese mit dem Lernenden gemeinsam zu reflektieren.

Welche Zusammenarbeit ist erforderlich?

Der Erlass betont, dass die enge Zusammenarbeit aller am Lernprozess Beteiligten für den Fördererfolg notwendig ist. Dies erfordert eine enge Kooperation zwischen Förderlehrkraft, Klassenlehrerinnen / Klassenlehrern und allen weiteren Fachlehrerinnen / Fachlehrern, die die Schülerin / den Schüler unterrichten. Weitere Kooperationspartner sind die Erziehungsberechtigten und kommunale Partner, z.B. die Schulpsychologische Beratungsstelle.
Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten besteht darin, diese zu Beginn der Förderung über das Bedingungsgefüge der Lese- und Rechtschreibschwierigkeit

ihres Kindes und über die geplanten Fördermaßnahmen sowie den Entwicklungsstand ihres Kindes im Förderzeitraum ausführlich zu informieren.
Die KMK-Empfehlungen zu Förderplänen für jedes Kind sehen zum Punkt Zusammenarbeit vor, diese Pläne im Rahmen des schulischen Gesamtkonzepts mit allen beteiligten Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen / Schülern abzusprechen.

Wie groß ist der Ermessensspielraum für Lehrende bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung?

Verwaltungsvorschriften, wie der vorliegende LRS-Erlass, beruhen auf einer gesetzlichen Grundlage und legen die jeweiligen Ermessensspielräume für die Verwaltungsbeamten (hier: Lehrerinnen und Lehrer) fest.

Kleine Rechtskunde: „Muss-, Soll-, Kann-Bestimmungen“ und die pädagogische Freiheit

Räumt ein Erlass bei einem bestimmten Sachverhalt keinen Ermessensspielraum ein, so regelt ein Jurist dies sprachlich durch eine „Muss-Bestimmung“. Die Vorschrift muss ohne Wenn und Aber befolgt werden. Sieht der Sachverhalt vor, dass eine Bestimmung zwar in der Regel durchgeführt werden soll, aber dass es seltene, einzeln zu begründende Ausnahmen gibt, handelt es sich um eine „Soll-Bestimmung“. In den alten LRS-Erlassen vor 1991 finden sich größtenteils nur Soll- oder Muss-Bestimmungen. Lehrerinnen / Lehrer mussten dementsprechend betroffene Kinder nur melden, während Diagnostik und Förderung weitgehend Sache von Experten blieb. Es mag aus dieser Zeit noch herrühren, dass von einigen Lehrenden auch nach 1991 die LRS-Thematik als eine Sache von Fachleuten angesehen wird und ein psychologisches Gutachten eingefordert wird, um eine besondere Förderung zu rechtfertigen.

Anders verhält es sich bei der juristischen „Kann-Bestimmung“. Im Alltagssprachgebrauch schließt das Wort „Ich kann etwas tun“ gewöhnlich auch das Gegenteil „Ich kann etwas sein lassen“ mit ein. Gemeint ist in der Regel: Es steht in meinem freien Ermessen, ob ich etwas tun will oder eben nicht. So ist es nicht verwunderlich, dass die „Kann-Bestimmungen“ im aktuellen LRS-Erlass häufig so missdeutet werden. Der Gedanke: „Ich kann als Lehrer die Bestimmungen dieses Erlasses anwenden oder auch nicht“ ist falsch. Er widerspricht der Intention der „Kann-Bestimmungen“ dieses

Erlasses. Hier geht es nicht um ein volitives Ermessen nach dem Prinzip einer ungebundenen Willensfreiheit.
„Kann-Bestimmungen“ werden hier benutzt, um Lehrerinnen/Lehrern einen möglichst großen Ermessensspielraum bei Fördermaßnahmen einzuräumen. Sie können unter einer Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten auswählen. So kann eine Lehrerin/ein Lehrer in jedem Einzelfall prüfen, welche Maßnahme für eine bestimmte Schülerin/ einen bestimmten Schüler individuell sinnvoll erscheint und / oder aus einem Katalog von Maßnahmen am besten passen würde. Oberster Gesichtspunkt ist und bleibt das Wohl der Schülerin / des Schülers, seine bestmögliche Förderung, oder – wie es der LRS- Erlass in der Ursprungsfassung von 1991 formulierte – „der Erhalt einer positiven Lernstruktur“. Die pädagogische Freiheit besteht lediglich darin, über das optimale WIE einer Förderung zu entscheiden. Es ist nicht ins Belieben der Lehrkraft gestellt, überhaupt zu fördern oder es sein zu lassen.

Nachteilsausgleich: Was sagt der LRS-Erlass dazu?

Was ist ein Nachteilsausgleich und auf welcher gesetzlichen Grundlage beruht er? Artikel 3 (1) des Grundgesetzes und § 1 des Schulgesetzes NW von 2005 geben vor, jeder Schülerin/jedem Schüler die seiner Befähigung entsprechenden Entfaltungsmöglichkeiten zu geben.
Nachteile, die aufgrund einer chronischen Krankheit, Behinderung oder Teilleistungsstörung entstehen (zu der lang andauernde Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zählen), sollen bei Prüfungsbedingungen ausgeglichen werden. So soll es diesen Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, eine Prüfung mit dem Erfolg abzulegen, die ihren tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten und Kenntnissen entspricht. Es muss allerdings im Einzelfall nachgewiesen werden, dass ein Nachteilsausgleich angemessen ist, um eine Privilegierung gegenüber den Mitschülerinnen / Mitschülern zu vermeiden. Nicht verändert werden fachliche Inhalte, die Höhe der Prüfungsanforderungen. Nachteilsausgleiche dürfen bei der Leistungsbewertung und auf Zeugnissen nicht erwähnt werden.

Nachteilsausgleiche beziehen sich in der Regel auf die Veränderung äußerer Bedingungen der Leistungsüberprüfung. Die KMK (2007) empfiehlt hier:

- Ausweitung der Arbeitszeit z.B. bei Klassenarbeiten,
- Bereitstellen von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (z.B. Audiohilfen und Computer),

- Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen (z.B. Lesepfeil, größere Schrift, optisch klar strukturierte Arbeitsblätter).

Zu ergänzen wären hier noch andere Arbeitsbedingungen, wie z.B. Arbeiten in einem geräuscharmen, separaten Raum.

Obwohl der Ausdruck Nachteilsausgleich im LRS-Erlass von 1991 noch nicht benutzt wird (im Gegensatz zu den KMK-Empfehlungen von 2007), beschreibt der Erlass, wie die Nachteile von LRS bei Leistungsfeststellungen ausgeglichen werden können:

- der Lehrende kann mehr Zeit einräumen,
- eine andere Aufgabe stellen,
- in den Fremdsprachen Vokabelkenntnisse durch mündliche Leistungsnachweise erbringen lassen.

Dies entspricht dem Sinn eines Nachteilsausgleichs bei LRS. Da die betroffenen Schülerinnen / Schüler dauerhaft unter Zeitverlust hinsichtlich der technischen Umsetzung von Lese- und Schreibaufgaben leiden, ist es angemessen, ihnen z.B. durch die Gewährung eines Zeitzuschlags das Recht auf Chancengleichheit einzuräumen.
Allerdings müssen, um Chancengleichheit zu gewährleisten, Inhalt und Ausmaß des Nachteilsausgleichs der tatsächlich vorhandenen Beeinträchtigung entsprechen.

Eine Arbeitshilfe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur Gewährung von Nachteilsausgleichen für die Zentralen Prüfungen 10 (ZP 10) sieht zweierlei vor:
Zunächst soll nicht automatisch aufgrund einer einmaligen Diagnose der Nachteilsausgleich gewährt werden, stattdessen ist eine eingehende Beurteilung der individuellen Situation einer Schülerin / eines Schülers vorzunehmen, die die bisherigen Maßnahmen in der Schullaufbahn inkludiert.
Die Dokumentation der bisherigen individuellen Förderung in den vorangegangenen Klassen und der Nachteilsgewährung ist Aufgabe der Schule.

Welche Möglichkeiten der Leistungsbewertung sind erlasskonform?

„Für Schülerinnen und Schüler, die einer zusätzlichen Fördermaßnahme bedürfen, gilt für die Klassen 2-6 und in besonders begründeten Einzelfällen auch in den Klassen 7-10, an Gymnasien mit achtjährigem Bildungsgang für die Klassen 7 bis 9, zusätzlich“ (LRS-Erlass,1991, Pkt.4):

Schriftliche Arbeiten und Übungen

- Die Lehrerin / der Lehrer kann bei schriftlichen Arbeiten und Übungen zur Bewertung der Rechtschreibleistung im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen 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 über mündliche Leistungsnachweise erbracht werden.
- Die Rechtschreibleistungen werden nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten, bei Übungen im Fach Deutsch oder einem anderen Fach einbezogen.

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/der Schüler an einer zusätzlichen LRS- Fördermaßnahme, an einer Maßnahme zur Förderung des Lesen und / oder Rechtschreibens, teilgenommen hat.

Versetzung

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

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.“ (Pkt. 4.4)

Diese Maßnahmen gehen konform mit den KMK-Empfehlungen, die ebenfalls vorsehen:

- zeitweiser Verzicht auf die Bewertung von Rechtschreibleistungen während der Förderphase,
- Einordnen des erreichten individuellen Lernstands mit pädagogischer Würdigung vor allem in der Grundschule,
- Verzicht auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in Deutsch und anderen Fächern – mit einem Vermerk im Zeugnis zu dokumentieren.

Grundlage für Abweichungen von der Leistungsbeurteilung ist immer der individuelle Förderplan einer Schülerin / eines Schülers – so die Aussage der KMK – Empfehlungen.

Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs in der Oberstufe

Schulen werden in den ersten Wochen des Schuljahres vom Ministerium für Schule und Weiterbildung aufgefordert, Schülerinnen und Schüler zu melden, für die Nachteilsausgleich im Rahmen der zentralen Abschlussprüfungen beantragt wird.

Für die Gewährung des Nachteilsausgleichs im Abitur ist die Bezirksregierung zuständig. Die Schulen werden über die Voraussetzungen der Gewährung von Nachteilsausgleich detailliert informiert.

Wann ist außerschulische Förderung angeraten?

Der Erlass enthält Ausführungen zu psychischen Beeinträchtigungen, neurologischen Auffälligkeiten und sozial unangemessenen Verhaltenskompensationen bei betroffenen Schülerinnen / Schülern. Wenn eine Förderung auch in kleinen Gruppen zu keinerlei Leistungszuwachs führt, sollten Lehrerinnen / Lehrer den Erziehungsberechtigten außerschulische Förder- und Therapiemöglichkeiten empfehlen.

Beratung in diesem Bereich bieten die Schulpsychologischen Beratungsstellen – für Erziehungsberechtigte und auch für Lehrerinnen / Lehrer (in Form anonymer Fallbearbeitung).

Außerschulische Maßnahmen sollten mit der Schule abgestimmt werden.

Die Kosten für außerschulische Maßnahmen tragen die Eltern. Das Jugendamt kann die Kosten übernehmen, wenn gutachterlich (durch approbierte Psychologen bzw. Psychotherapeuten) eine schwere Lese-Rechtschreibstörung nach der Diskrepanzdefinition ICD 10 festgestellt wird, eine seelische Beeinträchtigung droht oder schon eingetreten ist, und die seelische Entwicklung zu mangelnder Eingliederungsfähigkeit in die Gesellschaft führt. Letzteres bedeutet im Schullaufbahnkontext, dass die Schülerin / der Schüler keinen – den sonstigen Fähigkeiten gemäßen – Schulabschluss erreichen kann.

In jedem Fall wird ein Gutachten von Seiten der besuchten Schule gefordert, in dem überzeugend dargelegt wird, warum die bisherige Förderung in der Schule nicht ausreichte.

Autorinnen:
Dr. Edith Rüdell und Hedwig Huschitt

5. Literaturhinweise

Links:

www.doc.serv.uni-duesseldorf.de - Edith Rüdell: Lesen: mangelhaft Rechtschreiben: ungenügend. Eine kritische Analyse des nordrhein-westfälischen Erlasses von 1991. Dissertation 2006

www.brd.nrw.de/schule/grundschule_foerderschule/ Nachteilsausgleich_an_Schulen.html

www.bvl-legasthenie.de

www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/ Kontext/ Datenschutz/index.html

www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO_GOSt_Oberstufe2011.pdf21

Bezirksregierung Düsseldorf
Dezernat 46
Fortbildung

Am Bonneshof 35
40474 Düsseldorf

www.brd.nrw.de