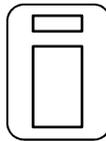




Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Lernschwierigkeiten im Bereich des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache ist ein Grundanliegen und daher im Sinne einer verlässlichen Förderung eine zentrale Aufgabe der Schule. Es handelt sich um Schwierigkeiten, „bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit aufzufassen“ (WHO, ICD-10; F81.- Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten). Diese Schwierigkeiten sind von seelischen, motorischen und Verhaltensstörungen abzugrenzen.



Die aktuelle 10. Fassung der Internationalen Statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme - WHO- ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision, Version for 2010) der Weltgesundheitsbehörde (WHO) beschreibt diese Schwierigkeiten im Hauptkapitel V (Psychische und Verhaltensstörungen [F00-F99]), Unterkapitel Entwicklungsstörungen (F80-F89) in der Gruppe „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ (F81.-) und definiert sie als Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0):

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“

und als isolierte Rechtschreibstörung (F81.1):

Es handelt sich um eine Störung, deren Hauptmerkmal in einer umschriebenen und bedeutsamen Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten besteht, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung. Sie ist nicht allein durch ein zu niedriges Intelligenzalter, durch Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar. Die Fähigkeiten, mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen.

Die weiteren beschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.2; F81.3; F81.8; F81.9) betreffen nicht das Selbstverständnis dieses Erlasses.

Es wird darauf hingewiesen, dass neueren Studien zufolge sowohl isolierte Lesestörungen, isolierte Rechtschreibstörungen als auch kombinierte Lese-Rechtschreibstörungen auftreten können und die heutigen ICD-10 Klassifikationen nicht ausreichend sind (siehe Moll, Wallner und Landerl (2012): Kognitive Korrelate der Lese-, Leserechtschreib- und der Rechtschreibstörung. In: Lernen und Lernstörungen, 1, 7-19).

Die den in F81.0; F81.1 beschriebenen Schwierigkeiten zu Grunde liegenden Ursachen können vielfältig sein:

1) Genetische Ursachen, die zu einer Beeinträchtigung der embryonalen Zellwanderung zu den sprachlichen Regionen und Verbindungen im Zentralnervensystem führen. Folge ist eine Reifungsverzögerung von für das Lesen und Schreiben wichtigen Gehirnarealen und -funktionen. Sehr häufig ist hier ein Bereich betroffen, der für das (unbewusste) Wissen um das Wesen und die Funktion der einzelnen Laute der Wörter unserer Sprache und die Fähigkeit zur Gliederung der Wörter in diese Laute verantwortlich ist, nämlich die phonologische Bewusstheit.

2) Lang andauernde Beeinträchtigung des peripheren Hörorgans im Vorschulalter (etwa durch Mittelohrentzündung) und nicht erkannte (auch leichte) Schwerhörigkeit führen mangels zu geringen sprachlichen Inputs zu ähnlichen zentralen Entwicklungsbeeinträchtigungen wie unter 1) beschrieben. Bei beiden Gruppen treten zusätzlich häufig charakteristische (Sprech-) Sprachstörungen („phonologische Prozesse“) auf, die an die Sprache von Kindern im Alter von 3 Jahren erinnern.

3) Nicht ausreichend entwickeltes phonologisches Arbeitsgedächtnis

Besonders im Erstleseprozess können sich betroffene Kinder beim Erlesen von längeren Wörtern nicht mehr an die lautliche Entsprechung der ersten Grapheme (Buchstaben) erinnern.

4) Nicht ausreichend entwickelter „Schneller automatisierter Wortabruf“

Diese für die allmähliche Automatisierung des Leseprozesses verantwortliche Fähigkeit ist für die schnelle artikulatorische Benennung immer größerer Buchstabengruppen (fließendes Lesen) und damit für das Leseverständnis verantwortlich.

5) Weitere Ursachen für Schwierigkeiten bei der Aneignung und des Gebrauchs des Schriftsystems können Augenprobleme (etwa verdecktes Schielen oder unerkannte Fehlsichtigkeit), Entwicklungsstörungen des sensorisch-integrativen Bewegungssystems, aber auch sozio-ökonomisch/kulturelle

Gutachten und Interventionen durch Orthoptist/innen, auf sensorisch-integrative Entwicklungsbeeinträchtigungen (SI) spezialisierte Ergotherapeut/innen und Beratungslehrer/innen/ Psychagog/innen/ Psychotherapeut/innen, aber auch durch Sozialarbeiter/innen sind zur Abklärung und (bei Bedarf vor/während der schulischen Intervention) hilfreich.

Deprivation (Stichwort schriftfernes Elternhaus) und emotionale Probleme (Scheidung, Todesfall in der Familie, aber auch Überbehütet-Sein) sein.

6) Erwerb der gesprochenen Sprache in einer anderen Erstsprache als Deutsch

Von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wird verlangt, dass sie ungeachtet des zeitlichen Rahmens, der ihnen vor dem Schuleintritt zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch zur Verfügung steht, das phonologische System des Deutschen in ihr bestehendes und von der Erstsprache geprägtes phonologisches und grammatisches Inventar integrieren. Je früher sie Deutsch zusätzlich zu ihrer Muttersprache lernen, desto einfacher gelingt dies im Normalfall.

Eine altersadäquate Entwicklung der Erstsprache wirkt sich in der Regel positiv auf die gesamte sprachliche Entwicklung der mehrsprachigen Schüler/innen und somit auf den Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache Deutsch aus. Eine Zusammenarbeit mit den Muttersprachlichen Lehrer/innen zur Klärung des sprechsprachlichen Standes in den Ebenen der Erstsprache ist erforderlich.

7) Für den Schriftspracherwerb nicht ausreichender Entwicklungsstand allgemeiner basaler kognitiver Leistungen (in Österreich früher als „Teilleistungsschwäche“ bezeichnet)

Isoliertes Training basaler Leistungen (wie etwa visuelle Grund-Figur-Differenzierung, auditive Differenzierung, Raum-Orientierung usw.) alleine ist nicht zielführend und daher zu vermeiden.



Im Mittelpunkt der Betreuungs- und Fördermaßnahmen für betroffene Kinder stehen das präventive Fördern und die Erstellung individueller Lernprogramme durch den/die Klassenlehrer/in.

Grundlage für ein gezieltes und individuelles Fördern ist die Erstellung einer Förderdiagnose zum frühestmöglichen Zeitpunkt, zu der schulische Fachkräfte herangezogen werden sollen.

Als Fachpersonen kommen Schulpsychologen/ Schulpsychologinnen, Sprachheillehrer/innen, Stützlehrer/innen, Förderlehrer/innen, Teamlehrer/innen, Sprachförderlehrer/innen, Lehrer/innen mit der Eignung zur Pädagogischen Diagnostik und Spezifischen Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb in Betracht.

Zur Berücksichtigung einer Leserechtschreibstörung, einer isolierten Lesestörung bzw. einer isolierten Rechtschreibstörung bedarf es keiner Begutachtung durch Schulpsycholog/innen und keiner Bestätigung des Vorliegens einer LRS/ILS/IRS von außerschulischer Seite.

Eine schulpsychologische Begutachtung und Beratung kann in jenen Fällen hilfreich sein, wenn sich zusätzlich zur pädagogischen Seite der LRS-Problematik eine psychologische Fragestellung ergibt (z.B. aus dem Gespräch mit den Erziehungsberechtigten, aus Vorgutachten, aus Beobachtung des Sozial- und Leistungsverhaltens im Unterricht bzw. wenn trotz konsequenter Förderung keine Verbesserung der LRS erzielt werden kann).

Nach Erstellung der Förderdiagnose wird ein speziell auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtetes Förderprogramm entwickelt. Ziele und diesbezügliche Maßnahmen werden verschriftlicht.

Die dem Standort zur Verfügung stehenden Ressourcen sind so zu nutzen, dass möglichst alle Kinder, die Unterstützung brauchen, gefördert werden können. Mehrfachbetreuung (z. B. Stützlehrer/in, Begleitlehrer/in, Teamlehrer/in, Förderlehrer/in, Sprachförderlehrer/in, Lehrer/in mit der Eignung zur Pädagogischen Diagnostik und Spezifischen Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, Sprachheillehrer/in) sollte vermieden werden.

Die Betreuung von betroffenen Kindern hat am Standort absoluten Vorrang vor anderen Kursen und Unverbindlichen Übungen.

In Zweifelsfällen stehen die Schulpsycholog/inn/en der Fachabteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im Stadtschulrat für Wien zur Unterstützung zur Verfügung.

Gutachten von privaten Einrichtungen können berücksichtigt werden, wenn diese den Kriterien eines Sachverständigengutachtens entsprechen. Derartige Befunde müssen in Bezug auf die Fragestellung erhoben sein und aufgrund besonderer Fachkenntnisse tatsächliche Schlussfolgerungen enthalten. Es dürfen ausschließlich wissenschaftlich aktuelle Test- und informelle Verfahren Verwendung finden.

Stellungnahmen, die sich in überwiegendem Ausmaß auf die Beurteilung basaler Leistungen (Teilleistungen) beschränken, sind nicht zu berücksichtigen.

Die Erziehungsberechtigten sind über die Fördermaßnahmen zu informieren und in den Prozess soweit als möglich einzubeziehen.

Besteht auch in anderen Bereichen dringender elementarer Förderbedarf (Sprachheilkurs, Muttersprachlicher Unterricht, Sprachförderung und Betreuung emotional beeinträchtigter Kinder), so muss am Standort entschieden werden, welche Fördermaßnahme am dringendsten notwendig und daher vorerst durchzuführen ist.

Die Betreuung dieser Kinder erfolgt ab der 1. Schulstufe integrativ durch koordinierte Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin/ dem Klassenlehrer und anderen das Kind begleitende und fördernde Lehrer/innen.

Teambesprechungen sind durchzuführen, wobei Ort, Zeit, Art und Organisationsstruktur vom Team selbst festgelegt werden.

In der Sekundarstufe I sind betroffene Kinder in der Deutschförderstunde von der Fachlehrerin/ dem Fachlehrer oder durch die Teamlehrerin/den Teamlehrer im Rahmen des Unterrichts zu betreuen.

Falls die integrative Förderung nicht ausreicht, können – soweit die Ressourcen vorhanden sind - klassenübergreifend in den Pflichtschulen zusätzlich Kurse eingerichtet werden.

Zur Sicherung einer effizienten Intervention im Rahmen der Fördermaßnahmen wird auf die Bestimmungen des Suppliererlasses verwiesen.

Unter fördernde Lehrer/innen sind Stützlehrer/in, Förderlehrer/in, Begleitlehrer/in, Muttersprachliche Lehrer/in, Teamlehrer/in Sprachförderlehrer/in, Lehrer/in mit der Eignung zur Pädagogischen Diagnostik und Spezifischen Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, Sprachheillehrer/in zu verstehen. Falls am Standort keine speziell geschulten Lehrer/innen zur Verfügung stehen, ist die regionale Schulaufsicht zu informieren.

Lehrer/innen mit spezifischer Ausbildung sind bei der Betreuung zu bevorzugen.

Es spricht nichts dagegen, dass die Teilnehmer/innen an diesen Kursen frühzeitig aus dem Kurs ausscheiden, wenn ihre Schwierigkeiten behoben sind und andere Schüler/innen aufgenommen werden, bei denen solche festgestellt werden. Nicht jede Förderung muss ein ganzes Jahr lang dauern. Demgemäß ist ein späterer Eintritt von Schülerinnen und Schülern als zu Jahresbeginn durchaus möglich und sinnvoll, wenn erst später solche Schwierigkeiten festgestellt wurden.



Leistungsbeurteilung

Gemäß §18 Abs. 1 SchUG sind der Maßstab für die Leistungsbeurteilung die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts.

Bei der Beurteilung von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind die entsprechenden Vorgaben der Leistungsbeurteilung zu beachten (§ 18 Abs. 9 SchUG).

Grundsätzlich ist bei der Verordnung über die Leistungsfeststellung bei schriftlichen Formen zu beachten, dass "Schreibrichtigkeit" (also Rechtschreibung) an letzter, also an vierter Stelle der zu berücksichtigenden Kriterien genannt wird. Das gibt auch Aufschluss über das Gewicht dieses Kriteriums. Diese Gewichtung gilt grundsätzlich und ist bei der Beurteilung schriftlicher Arbeiten aller Schüler/innen zu beachten.

Die in der Leistungsbeurteilungsverordnung (BGBl.Nr.371/1974 idgF.) angeführten Formen der Leistungsfeststellung (siehe LB-VO §3) sind als gleichwertig anzusehen, sodass zum Zwecke der Leistungsbeurteilung nicht alleine schriftliche Formen der Leistungsfeststellung heranzuziehen sind.

§ 3 Abs.3 der LB-VO betont insbesondere die Bedeutung mündlicher Leistungsfeststellungen, um den betroffenen Schüler/innen bessere Möglichkeiten zu bieten, ihr Können und Wissen außerhalb ihrer Schwierigkeitsbereiche zu zeigen. Diesen Schülerinnen und Schülern ist daher nach Möglichkeit Gelegenheit zu geben, diese Schwäche durch Stärken in anderen Teilbereichen (Referate, Projektpräsentationen, aktive Mitarbeit im Unterricht...) auszugleichen.

Mündliche Prüfungen sollen in solchen Fällen keine schriftlichen Teile enthalten, d. h. eine mündliche Prüfung sollte nicht auf die Überprüfung derselben Schwächen hinauslaufen, die sich im schriftlichen Sprachgebrauch gezeigt haben (z. B. durch Diktate an der Tafel).

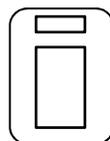
Das kontrastierende Abprüfen von ähnlich bzw. gleich lautenden Wörtern ist auf jeden Fall zu vermeiden.

z. B. ihn – in, er bot – das Boot, Leib - Laib, Miene – Mine, Stiel – Stil..., wie schon auch das Unterrichten von Rechtschreibung durch kontrastierendes Gegenüberstellen von Wortbildern methodisch in den meisten Fällen ungeeignet ist (außer wenn es sich um grammatisch bedingte Unterschiede handelt, z. B. das – dass).

Wichtiges Kriterium für die Leistungsfeststellung und -beurteilung ist, dass sie geeignet sein soll, Motivation,

Ausdauer und Selbstvertrauen der Schüler/innen positiv zu beeinflussen.

Dies ist erreichbar über differenzierte Aufgabenstellungen, die es dem Schüler/der Schülerin ermöglichen, auch seine/ihre Stärken einzubringen (siehe LB - VO § 11). Die Frei-räume, die die LB-VO dabei in Bezug auf die Gestaltung von Schularbeiten lässt, sollen in diesem Sinne genutzt werden (Erweiterung der reinen „Textproduktion“ durch andere Aufgabenstellungen).



Individualisierte/differenzierte Schularbeiten sind allerdings nur bei unterschiedlichen Lehrplanzuordnungen möglich.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Bestimmungen der LB-VO sinngemäß in allen Gegenständen zu berücksichtigen sind. Bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen sind in allen Fächern (außer Deutsch und Fremdsprache) orthographische, grammatische und semantische Normabweichungen in der fachlichen Beurteilung nicht zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Aufgabenstellungen ist auf genügende Kompetenz der Sinnerfassung der Schüler/innen zu achten. Es spricht nichts dagegen, die Aufgabentexte zusätzlich mündlich wiederzugeben. Dies gilt insbesondere für Textaufgaben in Mathematik.



Bei schriftlichen Leistungsfeststellungen in den Gegenständen Deutsch und Fremdsprache werden folgende Fehlerkategorien

empfohlen. Mehrere Fehlproduktionen in jeweils einer Kategorie sind als ein Fehler zu werten:

▪ **Unterschiedliche Fehlschreibungen eines bestimmten Wortes**

*Unsicheres Speicherbild wie etwa *Sesel, *Sessl, *Seßl, *Seßel für Sessel = 1 Fehler*

▪ **Gehäuftes Auftreten von Umstellungen, Weglassungen und Hinzufügungen von Graphemen („Buchstaben“) und Silben**

*Soweit die Wörter erkennbar sind (z. B. –nug statt – ung oder *Kilngel oder *Knilgel statt Klingel). Gilt nicht für grammatisch bedingte Unterschiede, z. B. das – dass*

▪ **Unsicherheiten in der Verschriftung stimmhafter und stimmloser Konsonanten**

Bedingt durch südostdeutsche Artikulation bei Wörtern wie <Kakao, Polizist, Taube etc.>; auch in Konsonantenverbindungen wie <Brille, Obst, (du) kriegst, Krampus, (du) trägst; (du) gräbst; Löwchen etc.>

▪ **Kleinschreibung von Substantiven (Nomen) und Substantivierungen anderer Wortarten, Großschreibung von Nicht-Nomen, Kleinschreibung am Satzbeginn, Großschreibung innerhalb des Wortes**

▪ **Nichtbeachtung der unterschiedlichen Orthographie gleichlautender bzw. ähnlich klingender Lautketten („Wörter“) inklusive ss-s-ß**

▪ **Getrennt- und Zusammenschreibungsfehler**

▪ **Fehlende und falsch eingefügte Schärfs- und Dehnungsmarkierungen**

▪ **Nichtbeachtung von Wortstammableitungen**

▪ **Fehlerhaftes Schreiben von speziellen Ausnahmen allgemeiner Verschriftungsregeln (<St, Sp, v/f/ph/w>)**

▪ **Fehler bei der Satzzeichensetzung**

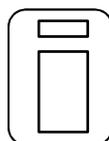
▪ **Kategorisierungen im obigen Sinn sind auch bei Verstößen gegen die Standardgrammatik anzuwenden, insbesondere bei Dativ/Akkusativ- Markierungs-Fehlern**

Etwa: Miene - Mine, (er) bot - Boot; Lid - Lied, Laib – Leib, Waise – Weise, mahlen – malen, viel-(er) – fiel ...

*Etwa: ich gebe – du *gipst; Haus - *Heuser;*

*Etwa: *Schein; *Schpalt; *Gevängnis; *Wase; *Fase; *Fater (wenn, dann meist *Fata)*

Etwa: dem/den, ihm/ihn*; einem/einen*; auch bei Adjektiven*



Es besteht kein Einwand dagegen, dass bei schwachen Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern, die laufend oder häufig Fehler in mehreren Kategorien machen, von einer Überprüfung zur nächsten nur eine einzelne Fehlerkategorie bearbeitet wird. Nur sie soll geübt und dann auch bewertet werden, d.h. eine Verbesserung der Schreibleistung im Hinblick auf Orthographie ist nur dann zu erwarten, wenn die einzelnen Fehlerkategorien hintereinander abgearbeitet werden.

Verbesserungen in einer Fehlerkategorie mögen positiv hervorgehoben werden und dem Schüler/der Schülerin auch (möglichst schriftlich) mitgeteilt werden, um die Arbeit von allfälligen Betreuern zu erleichtern.

Eine generelle Anweisung, wie etwa “Verbessere deine Rechtschreibung”, die unter eine schriftliche Leistungsfeststellung geschrieben wird, ist sinn- und wirkungslos. Eine detaillierte

Angabe bietet mehr Chancen auf tatsächliche Verbesserung, wenn ein entsprechender Schwerpunkt vereinbart wird.

Weiters wird mit großem Nachdruck auf das Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Nr. 32/2001 vom 28. Mai 2001, GZ 36.200/38-SL V/2001 und insbesondere auf den folgenden Absatz darin verwiesen:

„Bei nachweislich vorliegenden und schwer wiegenden hirnorganischen Störungen, die sich im Sinne einer Körperbehinderung auswirken und das Erlernen und Anwenden der Rechtschreibung beeinträchtigen, kann § 18 Abs. 6 des Schulunterrichtsgesetzes angewendet werden. Danach sind diese Schüler/innen unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges zu beurteilen, wobei die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht werden muss.



Fortbildung der Lehrer/innen

Zur integrativen Förderung und Führung von Förderkursen für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache dürfen nur folgende Pädagoginnen/ Pädagogen eingesetzt werden:

- Lehrer/innen mit der Eignung zur Pädagogischen Diagnostik und Spezifischen Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (Legasthenie/LRS)
- Lehrer/innen mit Absolvierung von Lehrgängen für Legasthenikerförderung an Pädagogischen Hochschulen
- Lehrer/innen, die ein Fortbildungsangebot von Vereinen genutzt haben und ihre Qualifikation durch eine Prüfung an der KPH-Wien/Krems bzw. durch einen positiven Verlauf eines Eignungsgespräch am SSR für Wien nachgewiesen haben.

▪ **Lehrer/innen mit Absolvierung von Universitätslehrgängen für Legasthenikerförderung, sofern diese auf die Anwendung im Schulbereich ausgerichtet sind.**

Ab Schuljahr 2017/18 werden Lehrer/innen mit einer Fortbildung, die den Kriterien des Rahmencurriculums, beschrieben in BMUKK (2013²): Der schulische Umgang mit Lese-Rechtschreibschwäche – Eine Handreichung, S. 45-50) entspricht, bei einer etwaigen Kurserrichtung bevorzugt.

Mit Veröffentlichung dieses Erlasses tritt der Erlass, ER I: 501, ZI. 100.062/11/2005 vom 17. 7. 2005 außer Kraft und ist aus der Erlassregistratur zu entfernen.

Dieser Erlass ist den Lehrer/innen aller Gegenstände nachweislich zur Kenntnis zu bringen.

Ansprechpartnerin für weitere Auskünfte ist Frau PSI Elisabeth Fuchs, MEd.

Die darin geforderten zwei durch Supervision/Intervention begleiteten Interventionen werden bereits durch eine umfangreiche Supervision und Dokumentation EINER Intervention als ausreichend anerkannt.