

# Mündliche Kommunikation, (Lern-)Raumgestaltung und Interaktion im LRS-freundlichen Klassenzimmer – holistische Überlegungen

Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) werden häufig nur als ‚Problembündel‘ im Bereich des Lesens und Schreibens wahrgenommen. Aus einem solchen Blickwinkel erscheint es naheliegend, sich in der Schule nur dann mit der LRS-Diagnose von einzelnen Schüler:innen zu befassen, wenn es um die Planung von Förderstunden zur Verbesserung der Lese- und Schreibleistung geht oder wenn im Unterricht Aufgabenstellungen verlangt werden, die mehr oder minder anspruchsvolle Lese- und Schreibleistungen voraussetzen. Betrachtet man jüngere internationale Studien, so wird jedoch deutlich, dass eine solche schulische Praxis zu kurz greift. Erstens vernachlässigt der Fokus auf das Lesen und Schreiben sekundäre Auswirkungen von LRS wie insbesondere ihre psychosozialen Folgewirkungen, mit denen sich die Forschung in den letzten Jahren wiederholt befasst hat. Zweitens übersieht ein solches Vorgehen, dass bei LRS eine über das Lesen und Schreiben hinausgehende große Bandbreite sprach- und lernbezogener Herausforderungen auftreten kann, und drittens wird ausgeblendet, dass LRS außergewöhnlich häufig zusammen mit anderen Diagnosen auftreten. Für die Frage, wie mögliche pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen aus den zuvor skizzierten Erkenntnissen aussehen könnten, stehen wissenschaftliche Antworten derzeit noch aus. Denkbar ist, dass solche Antworten in Richtung des Ansatzes von G. Reid gehen könnten, der kommunikative, sprachliche, lernraumbezogene und psychosoziale Maßnahmen im Rahmen einer ganzheitlichen Gestaltung LRS-freundlicher Lernumgebungen miteinander verknüpft.

## 1 Einleitung

Ein jüngst publizierter Überblicksartikel erinnert daran, dass bei einem großen Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen, die mit Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) leben, der Alltag keineswegs nur von spezifischen Schwie-

rigkeiten im Bereich des Schreibens und Lesens geprägt ist. 40 bis 60 % der Kinder und Jugendlichen mit LRS entwickeln „sozial-emotionale Auffälligkeiten“ (Prinz, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2023, S. 29), die sich sowohl in Form von „externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten“ als auch in Gestalt eines „geringe[n] Selbstwertgefühl[s]“ oder beobachtbarer „Schwierigkeiten in der Emotionsregulation“ zeigen können (Prinz, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2023, S. 31). Hinzu kommen in vielen Fällen weitere „Komorbiditäten“, darunter besonders häufig eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS; 20 bis 40 %), Autismus-Spektrum-Störungen (6 bis 30 %) und verschiedene „sprachliche Diagnosen (mindestens 41 %)“ (Prinz, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2023, S. 31).

Bereits angesichts solch hoher Komorbiditätsraten wird deutlich, dass mit LRS mehr Schwierigkeiten einhergehen können als nur Probleme im Lesen und Schreiben. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dem Facettenreichtum der Herausforderungen, vor denen Kinder und Jugendliche mit LRS in ihrer je individuellen Disposition und biografischen Situation stehen können, dadurch nachzugehen, dass medizinisch-psychologische Diagnostik in verschiedene Richtungen stattfindet und, womöglich, alle Herausforderungen einzeln abgeklärt werden. Bei einer solchen *analytischen* Vorgehensweise darf jedoch keinesfalls aus den Augen verloren werden, dass die Person, die von LRS betroffen ist, ungeachtet aller Einzelprobleme ein *Individuum*, das heißt ein unteilbares Ganzes darstellt. Wenn in der neueren Forschung für Kinder mit LRS und sozial-emotionalen Begleiterscheinungen „duale Interventionen gefordert“ werden, „die nicht ausschließlich bei den Lese-Rechtschreib-Problemen oder den sozial-emotionalen Auffälligkeiten ansetzen, sondern die Komorbidität der Schwierigkeiten berücksichtigen“ (Prinz, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2023, S. 31), dann scheint der medizinisch-therapeutische Sektor auf dem Weg zu sein, diesem Umstand der Unteilbarkeit der Betroffenen praktisch Rechnung zu tragen.

Im Kontext der Planung des schulischen Alltags empfiehlt es sich, von der sich an dieser Stelle abzeichnenden Neuorientierung der Medizin und Psychologie zu lernen. Gerade am Lernort *Schule* ist eine verengte Sichtweise auf das Thema LRS noch weniger akzeptabel als in einer medizinischen oder psychologischen Praxis. Ein Ansatz, bei dem den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit LRS nur dort Rechnung getragen wird, wo im Klassenzimmer komplexere schriftsprachliche Aufgaben gestellt werden, die eine Differenzierung erforderlich machen, oder bei dem es, außerhalb des Klassenzimmers, im Einzelfördersetzung um eine gezielte Verbesserung von schriftsprachlichen Kompetenzen oder um eine Kompensation von LRS-bedingten Lernrückständen geht, greift angesichts der neueren wissen-

schaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen, die zu LRS vorliegen, definitiv zu kurz.

Wie im Folgenden anhand neuerer internationaler Literatur aus den Bereichen Medizin/Psychologie und Pädagogik zu zeigen ist, sollten auf diese Form der Neurodiversität überall dort angemessene Antworten gefunden werden, wo es im Schulalltag um Sprache, Kommunikation und Interaktion sowie um die Gestaltung des Lernraumes und der Lernszenarien geht.

## 2 Sprachliche, kommunikative und psychosoziale Herausforderungen im Kontext von LRS

Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) wirken sich über schriftsprachliche Schwierigkeiten hinaus auf andere Bereiche aus. Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Menschen mit LRS oft auch im mündlichen Sprachgebrauch, in der Semantik, der Grammatik und den exekutiven Funktionen Defizite aufweisen: Forschungsarbeiten, wie die von Snowling und Melby-Lervåg (2016), belegen, dass sich bei LRS-Betroffenen bereits vor Schuleintritt sprachliche Defizite zeigen, die sich über den Wortschatz hinaus auch in Grammatik und Artikulation erstrecken. Andere Studien erweitern das Bild und identifizieren nicht-sprachliche kognitive Schwierigkeiten, insbesondere in den Bereichen der exekutiven Funktionen und der visuellen sowie der auditiven Verarbeitung. Einige Studien stellen auch fest, dass LRS mit sozialen und emotionalen Problemen wie geringem Selbstwertgefühl und maladaptiven Bewältigungsstrategien verbunden sein können.

In linguistischen und psychologischen Studien der letzten Jahrzehnte wurden durch den Einsatz verschiedenster Test- und Einschätzungsverfahren wiederholt Hinweise darauf gefunden, dass sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit diagnostizierten LRS selbst dort, wo keine Komorbiditäten vorliegen, keineswegs nur im Bereich ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen von Personen ohne LRS-Diagnose unterscheiden, sondern auch in der Mündlichkeit und im Alltagshandeln vor spezifischen Herausforderungen stehen. Die Letzteren können, wie im Folgenden exemplarisch unter Referenz auf einige unterschiedlich angelegte Studien aus dem indoeuropäischen Sprachraum gezeigt werden kann, etwa den Bereich der Semantik und Lexik, der Grammatik, d. h. der morphosyntaktischen Fähigkeiten, die Artikulation gesprochener Sprache und die sog. exekutiven Funktionen betreffen, die sich auf verschiedene – auch außersprachliche – kognitive Fähigkeiten beziehen.

So kamen Snowling und Melby-Lervåg (2016, S. 507, 515) in einer Metastudie zu dem Schluss, dass Kinder aus LRS-Risikofamilien, die mit Schuleintritt tatsächlich LRS entwickelten, bereits vor Schuleintritt und Diagnosestellung signifikante mündliche Defizite in den linguistischen Feldern der Grammatik und Semantik sowie darüber hinaus in der Artikulation zeigten. In einer älteren Studie von Banaschewski et al. (2000, S. 110) erreichten, in partieller Überschneidung zu diesen Resultaten, Kinder mit LRS sowohl in mehreren Bereichen der syntaktischen Sprachkompetenz als auch in einigen Teilbereichen der semantischen Sprachkompetenz schlechtere Testergebnisse als die Vergleichsgruppe ohne entsprechende Diagnose.

In einigen anderen Studien mit Personen mit LRS ab dem Schuleintritt konnten zwar keine Wortschatzschwierigkeiten im Vergleich zur nicht betroffenen Vergleichsgruppe nachgewiesen werden, doch zeigten sich auch hier signifikante Schwierigkeiten der Personen mit LRS im grammatischen Bereich (siehe dazu den Überblick in Wiseheart & Altmann, 2017, S. 356–357): Bei College-Studierenden etwa wurden morphosyntaktische Schwierigkeiten beobachtet, die sich sowohl im Bereich des syntaktischen Hörverständens als auch in der mündlichen Produktion von syntaktischen Strukturen (vorgegeben war hier die flüssige, vollständige, und grammatisch richtige Bildung von ganzen Sätzen aus vorgegebenen Wörtern) manifestierten (Wiseheart & Altmann, 2017, S. 363–367). Als mögliche Ursache dieser Schwierigkeiten nennen Wiseheart und Altmann (2017, S. 355) Defizite im verbalen Arbeitsgedächtnis. Zur Kompensation der in der College-Studie festgestellten Schwierigkeiten bei der Rezeption und Produktion von morphosyntaktischen Strukturen konnte das Vorhandensein eines größeren Wortschatzes bei den Proband:innen beitragen – ein protektiver Mechanismus, den die beiden Autorinnen wie folgt erklären (Wiseheart & Altmann, 2017, S. 366):

„Greater vocabulary knowledge can be accompanied by greater lexical and grammatical knowledge [...], and would result in a more strongly developed and more tightly interconnected language network. The stronger and more interconnected this network is, the more adaptable it would be, impacting not only RTs [response times], but also fluency, grammaticality and overall precision of spoken language.“

Auch zwei französischen Studien (Casalis & Louis-Alexandre, 2000, S. 327–328, 330; Plaza & Cohen, 2003, S. 291–292; zusammenfassend dazu Richter & Schindler, 2018, S. 515) kamen zu dem Ergebnis, dass eine Korrelation zwischen produktiver und rezeptiver morphosyntaktischer Performanz, das heißt der Fähigkeit zum Satzverständnis und der Satzbildung auf der einen Seite und der Leseleistung auf der anderen Seite bestehe. Casalis und

Louis-Alexandre (2000, S. 330) beobachteten im Rahmen ihrer Langzeitstudie, dass sich bereits bei Kindern im Vorschulalter die morphosyntaktische Kompetenzen als statistisch signifikanter prädiktiver Faktor für die späteren (ggf. im Sinne von LRS beeinträchtigten) Leseleistungen erwiesen: Konnten in verschiedenen Testszenarien gehörte grammatische Informationen nicht korrekt verarbeitet oder Sätze nicht grammatisch korrekt gebildet werden, bestand im weiteren Verlauf ein hohes Risiko dafür, dass die Proband:innen nach Schuleintritt LRS aufweisen würden.

Die bis hierher referierten Ergebnisse verschiedener Studien und Metastudien legen nahe, dass bei Vorliegen von LRS weder ein isolierter Blick auf die schriftliche Leistung der Betroffenen noch eine allzu kategorische Trennung zwischen verschiedenen linguistischen Fertigkeiten ratsam ist. Aber selbst eine Wahrnehmung, nach der es sich bei LRS um ein Schriftlichkeit und Mündlichkeit umgreifendes komplexes Phänomen im Bereich der Sprachproduktion und -rezeption handelt, ist, wie ein Blick auf neuere Studien zeigt, womöglich noch zu eng gefasst.

Eine Studie aus der Schweiz kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche mit LRS im Schulalter im Vergleich zur unauffälligen Kontrollgruppe signifikant schlechtere Ergebnisse im Bereich der „categorical fluency“ aufwiesen, das heißt, dass sie in einer limitierten Zeit deutlich weniger Wörter zu einer bestimmten semantischen Kategorie (z. B. Obst) nennen konnten. Zusätzlich wurden bei den betroffenen Kindern Schwierigkeiten im Bereich der „phonological fluency“ (rasche Aufzählung von Wörtern mit einem vorgegebenen Anlaut) festgestellt (Varvara et al., 2014, S. 3–4). An den beiden überprüften Kompetenzen, deren Bedeutung auch für die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit nicht bestritten werden kann, sind nach Ansicht der Autor:innen Fähigkeiten wie ein „rapid access to words and strategic search through lexical/phonologic and conceptual/semantic memory“ ebenso beteiligt wie „complex cognitive mechanisms such as WM [work memory], self-monitoring, and flexible thinking“ (Varvara et al., 2014, S. 4) – Kompetenzen, die auf einer der Sprachlichkeit übergeordneten kognitiven Ebene, im Bereich von „higher order cognitive mechanisms“ liegen (Varvara et al., 2014, S. 5). Zusammen mit LRS-spezifischen Auffälligkeiten im Bereich der Aufnahme und Verarbeitung visueller und auditiver Reize (Varvara et al., 2014, S. 4–6), wie sie auch durch andere neuere Studien vielfältig belegt sind (s. etwa Schulte-Körne & Remschmidt, 2010, S. 432–441), rechtfertigen es die Befunde nach Interpretation der Autor:innen, LRS – über einen sprachlichen Fokus hinausgehend – als ein „multiple neurocognitive deficit“ (Varvara et al., 2014, S. 6) einzustufen.

Über die Sphäre des rein Sprachlichen hinaus auf die übergeordneten exekutiven Funktionen und sensorischen Prozesse weisen auch jene Unter-

suchungen, die auf die signifikant schlechteren RAN-Leistungen im Kontext von LRS eingehen (so etwa Plaza & Cohen, 2003, S. 291-292; Jones, Moll & Snowling, 2016, S. 465). Die schnelle automatisierte Benennung (Rapid Automatized Naming, kurz RAN) von Buchstaben, Farben, Symbolen oder Ziffern hängt unter anderem mit folgenden kognitiven Fähigkeiten zusammen: „attention to the stimulus, bihemispheric visual processing for feature detection, matching of features to patterns conforming to stored orthographic codes, and integration of visual information with phonological codes; ultimately leading to motor activation for articulation“ (Jones, Moll & Snowling, 2016, S. 465). Ergänzend zu den genannten Herausforderungen im Kontext von LRS können, wie eine Überblicksstudie von Ise und Schulte-Körne (2012, S. 79) vermuten lässt, in diesem Fall auch Schwierigkeiten mit dem „impliziten Lernen von Regeln“ vermutet werden.

Eine Studie aus Österreich kam auf dem Weg der Befragung zu dem Ergebnis, dass Eltern, deren Kinder eine LRS-Diagnose erhalten hatten, bei ihrem Kind im Alltag signifikante Defizite im Bereich des Arbeitsgedächtnisses und der Planung (Schöfl, Kloo & Kaufmann, 2015, S. 18), also zumindest zweier exekutiver Funktionen, wahrnahmen. Auch in Studien aus dem anglophonen Raum zeigte sich, dass Kinder, aber auch Erwachsene mit LRS im Vergleich zu Proband:innen ohne LRS mehr Schwierigkeiten im Bereich ausgewählter exekutiver Funktionen aufweisen (siehe dazu etwa die Metastudie von Booth, Boyle & Kelly, 2010, und die Studie von Smith-Spark et al., 2016). So berichteten Erwachsene mit LRS in einer Befragung u. a. von Schwierigkeiten im Bereich des Arbeitsgedächtnisses, der Aufgabenbewältigung und der Problemlösung, während sich ihre Selbstwahrnehmung im Bereich der Verhaltens- und Gefühlsregulation nicht signifikant von der Kontrollgruppe unterschied (Smith-Spark et. al., 2016, S. 327). Mortimore (2013, S. 42) hält als Ergebnis einer Befragung von Lehrenden und Studierenden an einer School of Education fest, dass LRS sowohl in der Fremdwahrnehmung als auch in der Selbstwahrnehmung mit „broader processing difficulties“, namentlich mit Schwierigkeiten im Bereich der Konzentration, der Organisation, des Gedächtnisses und des Zeitmanagements einhergehen.

Auch hinsichtlich des Sozialverhaltens weisen Studien auf Differenzen zwischen Kindern mit und ohne LRS-Diagnose hin. So waren Kinder mit LRS-Diagnose in der bereits erwähnten Untersuchung von Schöfl, Kloo und Kaufmann (2015, S. 15) nach Elternangaben signifikant unaufmerksamer, hyperaktiver und auch etwas impulsiver als die Kinder der Vergleichsgruppe ohne LRS – wenngleich ihnen diese drei Leitsymptome von ADHS von ihren Eltern in geringerem Maße zugeschrieben wurden als Kindern, bei denen tatsächlich ADHS diagnostiziert oder die Doppeldiagnose LRS und

ADHS gestellt wurde (Schöfl, Kloos & Kaufmann, 2015, S. 15; vergleichbare Ergebnisse formulieren auch Kohn, Wyschkon & Esser, 2013).

Auch wenn hinsichtlich der konkreten Zusammenhänge, die zwischen einzelnen psychosozialen Schwierigkeiten und LRS bestehen, unterschiedliche Hypothesen diskutiert werden (siehe dazu Klicpera et al., 2020, S. 205–206; Hayes, 2021, S. 58), steht doch jedenfalls außer Frage, dass das Vorliegen von LRS in der Lebensspanne mit einem erhöhten Risiko sozial-emotionaler Schwierigkeiten und der dazugehörigen Folgen assoziiert werden muss (siehe etwa den Überblick in Boyes et al., 2016), zu denen – im Falle internalisierender sozial-emotionaler Schwierigkeiten – etwa Angst, psychosomatische Symptome, Depression, Alkohol- und Drogenmissbrauch, selbstverletzende Verhaltensweisen, Suizide und Suizidgedanken gehören können (Hayes, 2021, S. 58–66), während bei den externalisierenden psychosozialen Problemen neben ADHS „Störung[en] des Sozialverhaltens (Aggression und Delinquenz)“ dominieren (Visser, Büttner & Hasselhorn, 2019, S. 15). Als Verbindungsglied der externalisierenden psychosozialen Störungen zu LRS sieht die Überblicksarbeit von Visser, Büttner & Hasselhorn (2019, S. 15) vor allem die „Unaufmerksamkeit“. Hinsichtlich internalisierender Störungen könnte u.a. der in Studien wiederholt festgestellte Befund eines geringen Selbstwertgefühls von Bedeutung sein (siehe etwa Riddick et al., 1999). Personen, die von LRS betroffen sind, haben zudem ein erhöhtes Risiko für systemisch mitbedingte negative biografische Erfahrungen wie soziale Isolation, Arbeitslosigkeit oder „school dropout“ (Firth et al., 2013, S. 113): Diese „negative life outcomes“ (Firth et al., 2013, S. 113) dürften den psychischen Leidensdruck bei Personen mit LRS-Diagnose weiter erhöhen.

Ein Teil der ungünstigen psychosozialen Befunde dürfte mit ungünstigen Coping-Strategien (*maladaptive coping*) hinsichtlich der LRS in Zusammenhang stehen, zu denen Firth et al. (2013, S. 114) u. a. „responses of passivity and learned helplessness“, „social withdrawal“ und „disruptive behavior“ zählen. Stoerber und Rountree (2019, S. 65) fassen darunter etwa „denial, disengagement and avoidance“. In ihrer Studie konnten sie feststellen, dass insbesondere jene Personen mit LRS-Diagnose, die zu „perfectionistic self-presentation“ neigten, häufig auch einen hohen Grad an Selbststigmatisierung zeigten und maladaptive Coping-Strategien einsetzen (Stoeber & Rountree, 2019, S. 62). Adaptive Coping-Strategien wie „active and action-oriented coping, problem-focused coping, and seeking social support“ (Stoeber & Rountree, 2019, S. 65) wurden unter solchen Voraussetzungen in geringerem Umfang eingesetzt (Stoeber & Rountree, 2019, S. 72). Insofern günstige Coping-Strategien als wesentlicher Faktor für den Erfolg von Personen mit LRS im weiteren Verlauf ihrer Biografie gelten, fordern Firth et al. (2013, S. 114), dass junge Menschen mit LRS bei der Ausbildung positiver Coping-

Strategien unterstützt werden sollten – und zwar bevor sich persistierende maladaptive Coping-Strategien bei den Betroffenen ausbilden können. Insbesondere sehen sie in diesem Zusammenhang ein „[d]yslexia-friendly school environment“ in der Pflicht, den jungen Menschen mit LRS professionell zur Seite zu stehen (Firth et al., 2013, S. 115).

Der *dyslexia-friendly approach*, auf den Firth et al. (2013) in ihrem zuletzt zitierten Aufsatz hinweisen, ist ein 1999 von der British Dyslexia Association entwickelter Ansatz zur schulischen Bereitstellung von Förderpraktiken und Lernumgebungen, die den Anspruch erheben, den Bedürfnissen von Kindern mit LRS angemessen zu sein (Pavey, Meehan & Waugh, 2010, S. 7). Die Blickrichtung dieses Ansatzes soll im vorliegenden Aufsatz zum Anlass genommen werden, die Frage zu stellen, welche konkreten pädagogisch-didaktischen Ableitungen aus den bis hierher referierten Studienergebnissen für die schulische Begleitung von LRS-Betroffenen gezogen werden können. Bei näherem Hinsehen lässt sich diese Frage, in Korrespondenz zu den wesentlichen Ergebnissen aus den hier skizzierten Forschungen, in eine Fragentrias ausdifferenzieren:

- In Hinblick auf jene wissenschaftlichen Erkenntnisse, die unterstreichen, dass bestimmte Aspekte der Sprachproduktion und -rezeption bei LRS auch im Medium der Mündlichkeit erschwert sein können, sollte gefragt werden, wie die *mündliche Kommunikation* im LRS-freundlichen Klassenzimmer optimal gestaltet werden könnte (siehe Kapitel 3).
- Sowohl die oben skizzierten Herausforderungen in der Sprachproduktion und -rezeption als auch insbesondere die mit LRS vielfach verbundenen Schwierigkeiten bei gewissen exekutiven Funktionen werfen die Frage auf, wie vor diesem Hintergrund eine LRS-freundliche Gestaltung des physischen *Lernraums* und der *Lernumgebung* im weiteren Sinne auszusehen hätte (siehe Kapitel 4).
- In Anbetracht der Hinweise auf psychosoziale Herausforderungen und Komorbiditäten sowie maladaptive Coping-Strategien im Kontext von LRS wäre nach Strategien für die *Interaktion* mit Schüler:innen, die mit LRS leben, zu fragen (siehe Kapitel 5).

Die bis hierher betrachteten wissenschaftlichen Arbeiten belassen es in der Regel bei der Auseinandersetzung mit den jeweils im Fokus stehenden Defiziten, ohne der „research-to-practice route“ (Mirenda, 2017, S. 33–36) in Richtung der Formulierung von Empfehlungen für den schulischen Kontext zu folgen. Künftige Anschlussforschung im Feld erscheint der Verfasserin des vorliegenden Aufsatzes daher als dringliches Desiderat.

Parallel dazu könnte es nach Ansicht der Autorin des vorliegenden Beitrags hilfreich sein, sich wissenschaftlich auch an den umgekehrten Weg zu

wagen und bereits vorliegende praktische Ansätze für die Gestaltung einer LRS-freundlichen Schulumgebung entlang der „practice-to-research route“ (Mirenda, 2017, S. 36) daraufhin zu untersuchen, ob sie in Hinblick auf die oben skizzierten Herausforderungen im Kontext von LRS wirksam sind. Einen interessanten Ausgangspunkt für solche künftigen Forschungen sähe die Verfasserin dabei in G. Reids Werk *Dyslexia and Inclusion – Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning* (Reid, 2019). Die Empfehlungen, die in Reids holistischem Konzept des schulischen Umgangs mit *dyslexia* aufscheinen, lesen sich, wie in den folgenden drei Abschnitten zu zeigen sein wird, an vielen Stellen bereits wie erste – wiewohl noch nicht durch detaillierte Wirksamkeitsforschung abgesicherte – Antworten auf die oben skizzierten Forschungsergebnisse und auf die zuletzt angeführte Frauentrias.

### 3 Mündliche Unterrichtskommunikation

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Studienlage ist davon auszugehen, dass mit LRS nicht nur in der Schriftlichkeit, sondern auch in der mündlichen Kommunikation, wie sie im Unterricht stattfindet, produktive und rezeptive Schwierigkeiten etwa auf morphosyntaktischer und semantischer Ebene verbunden sein können. Ausgangspunkte für eine gute Unterrichtskommunikation unter diesen Vorzeichen könnten womöglich aus den zahlreichen Empfehlungen für die Gestaltung der mündlichen Interaktion mit mehrsprachigen Kindern, die sich im frühen Stadium des Aufbaus ihrer Deutschkenntnisse befinden, Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) oder ADHS sowie Kindern im Autismus-Spektrum gewonnen werden (für einige dieser kommunikativen Konstellationen vgl. zusammenfassend und praxisorientiert etwa Mußmann, 2017; Doms, 2022; Nickisch et al., 2019, S. 66–68).

Im Ausgang von den LRS-spezifischen Überlegungen Reids (2019) ergeben sich folgende erste Ansatzpunkte für die Gestaltung der Unterrichtskommunikation mit Kindern, die mit LRS leben.

- Wo Arbeitsaufträge mündlich formuliert werden, sollte etwa durch „short instructions“ das Arbeitsgedächtnis der Kinder mit LRS entlastet werden (Reid, 2019, S. 5; ähnlich Turner & Pughe, 2003, S. 60). Anstelle von Äußerungen, in denen mehrere Arbeitsaufträge gleichzeitig gegeben werden (Reid, 2019, S. 20, 57), empfiehlt sich die Formulierung klarer und strukturierter Arbeitsaufträge (Reid, 2019, S. 24) nach dem

Prinzip „one task at a time“ (Reid, 2019, S. 42). Des Weiteren hat man als Lehrperson damit zu rechnen, dass man die Anweisungen zum besseren Verständnis der Kinder auch wiederholen muss (Reid, 2019, S. 5; Turner & Pughe, 2003, S. 60, setzen auf die Strategie, die Schüler:innen zur Wiederholung der Arbeitsaufträge aufzufordern).

- Im Sinne einer Individualisierung des gewählten Lehr-Lernszenarios (siehe auch Reid, 2019, S. 23–24) sollte, so die Empfehlung Reids, herausgefunden werden, welche mediale Art der Anweisung (z. B. „written, oral, visual“ – Reid, 2019, S. 6), die Kinder jeweils am besten verstünden. Bei der Kommunikation mit der gesamten Klasse gelte es in Hinblick auf die Bandbreite der Bedürfnisse unterschiedlicher Kinder, nach Möglichkeit verschiedene Präsentationsformen nebeneinander zu nutzen (Reid, 2019, S. 6).
- Reid (2019) weist auf das mögliche Problem LRS-assozierter Wortfindungsstörungen in schulischen Diskussionen und Gesprächen hin (Reid, 2019, S. 20). Hier sind seine Empfehlungen weniger ausführlich; nach allgemeinen sprachdidaktischen Gesichtspunkten erschien es in solchen Fällen u. U. naheliegend, die aktive mündliche Sprachverwendung durch Redemittel-Karten oder Fachwortschatz-Scaffolds zu entlasten.

Auch wenn bei LRS einerseits mit Schwierigkeiten in der Rezeption und Produktion mündlicher Sprache gerechnet werden muss, besteht andererseits die Möglichkeit, gerade auf der Ebene der Mündlichkeit gezielt Fähigkeiten zu stärken, welche sich in weiterer Folge sprachlich-kommunikativ positiv auf der Ebene der Schrift und/oder des gesprochenen Wortes auswirken können. In Abschnitt 2 wurde skizziert, dass Personen mit LRS, die einen großen Wortschatz aufweisen, insgesamt in linguistischen Untersuchungen besser abschneiden als jene, die eine geringere lexikalische Kompetenz aufweisen. Von der semantischen Differenziertheit der Einträge im mentalen Lexikon hängt nicht zuletzt auch das Leseverstehen in nicht unwesentlichem Maße ab (Richter und Schindler, 2018, S. 512–513). In der Frage, wie in der mündlichen Unterrichtskommunikation der Ausbau und die Verfeinerung des mentalen Lexikons gestärkt werden können, liefert neben der Sprachheilpädagogik etwa auch die DaZ-Didaktik zahlreiche Hinweise (siehe etwa Selimi, 2014).

Schließlich sollte die Mündlichkeit im Kontext eines pädagogisch-didaktisch hilfreichen Umgangs mit LRS auch dafür genutzt werden, Kinder im Unterrichtsalltag in Hinblick auf Schriftlichkeit zu entlasten: „It is important to ensure that print is not the only source of important information – use tapes, discussion, movies and talks“ (Reid, 2019, S. 37; zur

Nutzung von Aufzeichnungen etwa auch Politt, Pollock & Waller, 2004, S. 165) und Schriftlichkeit durch mündliche Diskussionen vorzubereiten (Turner & Pughe, 2003, S. 60). Als besonders empfehlenswerte Lernszenarien innerhalb der Mündlichkeit betrachtet Reid dramatische Aktivitäten, Rollenspiele, Forschungsaktivitäten und Umfragen (Reid, 2019, S. 24) sowie Kleingruppendiskussionen mit peers (Reid, 2019, S. 37).

### Checkliste 1: Gestaltung der Unterrichtskommunikation im LRS-freundlichen Klassenzimmer

#### 1. Kurze und klare Anweisungen

- Verwenden Sie **kurze und prägnante Arbeitsaufträge**.
- Geben Sie **eine Aufgabe nach der anderen** (Prinzip „one task at a time“).
- Wiederholen Sie Anweisungen bei Bedarf und fordern Sie die Schüler:innen auf, diese zu wiederholen, um Verständnis zu sichern.

#### 2. Individualisierte Anweisungen

- Finden Sie heraus, welche **mediale Art der Anweisung** (schriftlich, mündlich, visuell) für jedes Kind am besten verständlich ist.
- Nutzen Sie **verschiedene Präsentationsformen** für die gesamte Klasse, um unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.
- Stellen Sie sicher, dass **mündliche und audiovisuelle Quellen** (z.B. Aufzeichnungen, Diskussionen, Filme) bereitgestellt werden.

#### 3. Unterstützung bei Wortfindungsstörungen

- Bieten Sie **Redemittel oder Fachwortschatz-Scaffolds** an, um Wortfindungsstörungen in Diskussionen zu vermeiden.

#### 4. Stärkung des Wortschatzes

- Fördern Sie den Ausbau und die Verfeinerung des **mentalen Lexikons** durch gezielte mündliche Übungen und Sprachaktivitäten.

#### 5. Mündliche Vorbereitung auf schriftliche Aufgaben

- Bereiten Sie schriftliche Aufgaben durch **mündliche Diskussionen** und andere mündliche Aktivitäten vor.

#### 6. Engagierende Lernszenarien

- Setzen Sie **dramatische Aktivitäten, Rollenspiele, Forschungsaktivitäten, Umfragen und Kleingruppendiskussionen** als unterstützende Lernmethoden ein.

#### 4 Gestaltung des Lernraums und der Lernumgebung

Angesichts der in der jüngeren Forschung aufgezeigten Schwierigkeiten von Kindern (und Erwachsenen) mit LRS in Bezug auf exekutive Funktionen, die sich beispielsweise bei der Organisationsfähigkeit bemerkbar machen, erscheint es ratsam, eine übersichtliche Gliederung des Lernraums, der Lernszenarien und der Informationen, die in dieser Lernumgebung aufgenommen und verarbeitet werden sollen, anzustreben. Auch dazu gibt Reid (2019) verschiedene praktische Empfehlungen ab, die als erste Ansatzpunkte für das pädagogische Handeln geeignet erscheinen. Allgemein gilt für ihn der Grundsatz, dass die Lehrperson im Unterricht konsequent für Gliederung und Struktur sorgen solle (Reid, 2019, S. 56). Dazu gehöre etwa das Gruppieren von Informationen („chunking“) im physischen Lernraum und auf Arbeitsblättern (Reid, 2019, S. 42). Weiterhin sollten die Kinder systematisch zu Priorisierungen angeleitet werden (Reid, 2019, S. 42). Falls sich im physischen Lernraum verbale oder auch non-verbale Informationen fänden, könnten diese etwa in Form von *mind maps* gegliedert werden (Reid, 2019, S. 42; ähnlich auch Turner & Pughe, 2003, S. 63). Auch Farben spielen für Reid (2019, S. 37; ähnlich Politt, Pollock & Waller, 2004, S. 166) eine wichtige Rolle für eine strukturierte Informationsaufnahme, etwa indem Schlüsselinformationen farblich hervorgehoben werden. Des Weiteren werden für die Lernumgebung symbolgestützte Vermittlungsmethoden und andere Visualisierungstechniken empfohlen (Reid, 2019, S. 42–43, 64; Turner & Pughe, 2003, S. 63). Gebündelt können alle diese Strukturierungstechniken im Rahmen von Postern im Klassenzimmer eingesetzt werden: „they make a visual imprint on the child and because they are there for a long time the message in the poster will get through“ (Reid, 2019, S. 46). Mit den genannten Strategien könnte neben der Organisationsfähigkeit (siehe auch Reid, 2019, S. 9) womöglich auch die oben erwähnte *categorial fluency* (siehe auch Reid, 2019, S. 9) gestärkt werden.

So wichtig Struktur im Lernraum einerseits ist (Reid, 2019, S. 25), so wichtig ist es nach Reids Ansicht andererseits, die Durchgliederung des Raumes nicht zu übertreiben: Er geht davon aus, dass eine allzu strukturierte Umgebung sich hemmend auf das Unterrichtshandeln der Kinder auswirken könne (Reid, 2019, S. 58). Der Lernraum solle darüber hinaus zu Peer-Diskussionen einladen, die, wie oben erwähnt, nach Auffassung Reids (2019, S. 45) eine besonders hilfreiche Lernmethode für Kinder mit LRS darstellen. In diesem Kontext gelte es auch die „seating preferences“ der Kinder zu berücksichtigen (Reid, 2019, S. 54) und mit der Zusammensetzung von Lerngruppen zu experimentieren (Reid, 2019, S. 56). Für das Erproben der je individuell optimalen Lernsettings sei die Möglichkeit entscheidend,

Mobiliar im Klassenzimmer leicht umstellen zu können (Reid, 2019, S. 58). Eine vielfältig gestaltete und/oder flexibel variierbare Lernumgebung bietet nach Reids Ansicht außerdem die Möglichkeit, die Kinder systematisch mit verschiedenen Lernumgebungen, wie sie ihnen auch im weiteren Leben begegnen werden, vertraut zu machen (Reid, 2019, S. 6). Weiterhin fordert Reid (2019, S. 55), dass der Lernraum erfahrungsbasiert-kinästhetisches Lernen ermöglichen solle, indem er etwa zu Rollenspielen oder weiteren mit Mobilität verbundenen Aktivitäten einlade und auch Spiele und Aktivitäten zum Abbau von „difficulty with directional orientation“ (Reid, 2019, S. 20) bzw. zur Steigerung der „spatial awareness“ erlaube (Reid, 2019, S. 55). Sowohl in Hinblick auf die Gewährleistung von Flexibilität bei der Wahl der Sozialformen als auch in Hinblick auf den Einsatz von kinästhetischen Lernformen ist eine Gestaltung des Klassenzimmers erforderlich, die Raum für Bewegung, Mobilität und wechselnde Sitzpositionen lässt. Ein mit Möbeln oder weiteren Objekten überfülltes Klassenzimmer erfüllt diese Voraussetzung nicht.

Reids Empfehlungen folgend, sollten bei der Lernraumgestaltung weiterhin Stimulationsmöglichkeiten für verschiedene Sinne gegeben sein (Reid, 2019, S. 62; siehe auch Turner & Pughe, 2003, S. 63). Multisensorische Lernzugänge könnten dabei ein Hilfsmittel in Hinblick auf die – oben erwähnten – Schwierigkeiten im Bereich der auditiven oder visuellen Verarbeitung darstellen. Hinsichtlich der Sensorik des Klassenzimmers ergänzt Reid außerdem, dass Kinder mit LRS in Hinblick auf Beleuchtung und Hintergrundgeräusche zwar unterschiedliche Bedürfnisse hätten (Reid, 2019, S. 25), aber häufig eher reduzierten Helligkeiten, Hintergrundmusik und reichhaltiger visueller Stimulation den Vorzug gäben, worauf im Klassenzimmer Rücksicht genommen werden solle. Gleichwohl müsse darauf geachtet werden, auch hellere, ruhige und visuell reizarme Lerngelegenheiten zu eröffnen (Reid, 2019, S. 56, 58).

Ähnliche Empfehlungen zur Gestaltung des Gesamtraumes, wie sie bisher ausgeführt wurden, gibt im Übrigen auch ein Lehrfilm des UK Department of Education (2010; 00:00:35–00:04:11). Auch darin wird u. a. die Bedeutung von Farbmarkierungen, multisensorischen Ansätzen, gedächtnisunterstützenden Lernplakaten und Bewegungsaktivitäten in einem räumlich dafür geeigneten Klassenzimmer hervorgehoben.

Mit R. Politt, J. Pollock und E. Waller (2004, S. 170) ließe sich in Bezug auf den *Sitzplatz* des Kindes die Empfehlung ergänzen, dass Kinder mit LRS, die Konzentrationsschwierigkeiten aufweisen, nahe bei der Lehrperson sitzen sollten – zumindest sofern es bei ihnen in diesem Fall nicht zu einer Irritation durch einen kontinuierlichen Zustrom von Schüler:innen kommt, die das Pult der Lehrperson aufsuchen. Die Gruppierung von Kindern mit

LRS an einem gemeinsamen Tisch sollte vermieden werden (Politt, Pollock & Waller, 2004, S. 170–171).

Auf der Tischfläche eines Kindes, das mit LRS lebt, sollten die Materialien so arrangiert sein, dass das Kind sie wiederfinden kann und außerdem genügend Platz zum Arbeiten hat (Politt, Pollock & Waller, S. 171). Auf die Ordnung am Arbeitsplatz und in den Arbeitsunterlagen sollte anfänglich auch die Lehrperson ein Auge haben (Politt, Pollock & Waller, S. 173). Im Übrigen erscheint es empfehlenswert, in den Lernsettings zu antizipieren, dass Kinder mit LRS aufgrund organisationaler Schwächen womöglich manche erforderlichen Arbeitsmaterialien nicht mit in die Schule bringen (Reid, 2019, S. 5; Turner & Pughe, 2003, S. 66). Das Arbeiten mit Checklisten beim Packen der Schultasche zuhause und die tägliche Mitnahme eines „survival kit“ mit Basismaterialien in die Schule könnten in diesem Zusammenhang sinnvoll sein (Politt, Pollock und Waller, 2004, S. 172).

Wie der Umgang mit Arbeitsmaterial kann auch das Abschreiben von der Tafel Kindern mit LRS Probleme bereiten. Daher sollte diese Tätigkeit ggf. durch die Aushändigung gedruckter Materialien limitiert werden (Reid, 2019, S. 55; ähnlich Politt, Pollock & Waller, 2017, S. 171–172; Turner & Pughe, 2003, S. 59). Des Weiteren erscheint es günstig, wenn im Lernraum der Kinder auch mindestens ein Computer zugänglich ist, der beispielsweise eine Entlastung bei der Erledigung von schriftlichen Aufgaben bieten (Reid, 2019, S. 39) oder auch bestimmte kognitive Prozesse fördern kann (Reid, 2019, S. 55) sowie den Kindern des Weiteren eine gewisse Autonomie im Lernprozess ermöglicht (Reid, 2019, S. 62). Damit könnten die in Abschnitt 2 erwähnten Risiken von Passivität und *learned helplessness* gesenkt werden.

## Checkliste 2: Gestaltung des Lernraums und der Lernumgebung

### 1. Struktur und Übersichtlichkeit

- **Gruppierung von Informationen:** Informationen im Raum und auf Arbeitsblättern durch „chunking“ gliedern.
- **Klare Priorisierungen:** systematische Anleitung zur Priorisierung von Aufgaben.
- **Verwendung von Mind Maps:** verbale und non-verbale Informationen in Form von Mind Maps strukturieren.
- **Einsatz von Farben zur Hervorhebung und Strukturierung:** wichtige Informationen farblich hervorheben, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen.

## 2. Visuelle und symbolgestützte Unterstützung

- **Visualisierungstechniken:** Einsatz von Symbolen, Bildern und Visualisierungen zur Unterstützung der Informationsverarbeitung.
- **Poster im Klassenzimmer:** Nutzen von Lernpostern, die dauerhafte visuelle Erinnerungen bieten.

## 3. Flexibilität und Raumgestaltung

- **Flexibles Mobiliar:** Möglichkeit, Möbel im Klassenzimmer leicht umzuräumen, um verschiedene Lernsettings auszuprobieren.
- **Förderung von Peer-Diskussionen:** Raum für Gruppendiskussionen und Peer-Lernen schaffen.
- **Beachtung der Sitzplatzpräferenzen:** Berücksichtigung individueller Sitzplatzbedürfnisse der Schüler:innen.

## 4. Bewegung und kinästhetisches Lernen

- **Raum für Bewegung:** Klassenzimmer so gestalten, dass es Raum für Rollenspiele, Bewegungsaktivitäten und kinästhetisches Lernen bietet.
- **Vermeidung von Überfüllung:** Klassenzimmer nicht überladen, um Bewegungsfreiheit zu gewährleisten.

## 5. Multisensorische Ansätze

- **Stimulationsmöglichkeiten:** Sensory-Stimulation für verschiedene Sinne einbauen (z.B. durch auditive, visuelle und taktile Reize).
- **Beleuchtung und Hintergrundgeräusche:** angepasste Beleuchtung und Hintergrundgeräusche, um die Bedürfnisse von Schüler:innen mit LRS zu berücksichtigen.

## 6. Arbeitsplatzgestaltung

- **Ordnung am Arbeitsplatz:** Materialien so anordnen, dass Schüler:innen diese leicht finden und genügend Platz zum Arbeiten haben.
- **Verfügbarkeit von Schulutensilien:** sicherstellen, dass Schüler:innen grundlegende Materialien im „survival kit“ dabei haben und anderes Unterrichtsmaterial dank Checklisten nicht vergessen.

## 7. Technologische Unterstützung

- **Zugang zu Computern:** Bereitstellung von Computern im Lernraum zur Unterstützung bei schriftlichen Aufgaben und Förderung der Autonomie im Lernprozess.

## 8. Vermeidung von Überforderung

- **Vermeidung von Überstrukturierung:** Balance zwischen Struktur und Flexibilität finden, um eine übermäßige Strukturierung des Raums zu vermeiden, die die Lernenden möglicherweise hemmen könnte.
- **Reduzierung der Notwendigkeit des Abschreibens:** Verwendung von gedruckten Materialien statt Tafelabschriften zur Entlastung.

## 5 Interaktion mit den Schüler:innen

Wenn Lehrpersonen Kinder mit LRS in ihrer Bildungsbiografie produktiv begleiten sollen, ist es nach Reids Ansicht zunächst notwendig, dass sie selbst dabei die Unterstützung ihrer Schule erfahren: „dealing with dyslexia“ sollte als „shared responsibility“ wahrgenommen werden, die in Zusammenarbeit mit dem ganzen Kollegium und weiteren Expert:innen übernommen wird (Reid, 2019, S. 20–21).

Schüler:innen, die mit LRS leben, sollten im Sinne einer produktiven Coping-Strategie „study skills“ vermittelt werden, die auf ihre je individuellen Lernbedürfnisse und -vorlieben abgestimmt sind (Reid, 2019, S. 9). Um solche *skills* personalisiert auswählen und gleichzeitig auch bereits die je eigenen „teaching approaches“ an die einzelnen Kinder anpassen zu können (Reid, 2019, S. 23) sollte sich die Lehrperson möglichst frühzeitig einen Überblick über die „learning styles“ der Kinder verschaffen (Reid, 2019, S. 24). Wo die Lernzugänge in einer Gruppe von Schüler:innen voneinander divergieren, ist es wichtig, verschiedene *teaching approaches* parallel zu verwenden (Politt, Pollock & Waller, 2004, S. 179).

Des Weiteren erscheint es ratsam, sich ein Bild von den Stärken des jeweiligen von LRS betroffenen Kindes zu machen (Reid, 2019, S. 9), um dieses Wissen für die Setzung wertschätzender Impulse zu nutzen. Statt Kinder mit LRS, zumal solche mit einer perfektionistischen Persönlichkeitsstruktur, in einer selbstkritischen Haltung zu bestätigen, in der diese sich daran gewöhnen, ihre Schwächen in den Fokus zu stellen, muss es übergeordnetes Ziel sein, diese Schüler:innen-Gruppe in einer positiven Selbstwahrnehmung zu unterstützen („to boost the self-esteem“ – Reid, 2019, S. 9, 27; Turner & Pughe, 2003, S. 60).

Zur Vermeidung maladaptiver Coping-Strukturen wie „social withdrawal“, „avoidance“ und „denial“ (vgl. Abschnitt 2) gilt es weiterhin, eine inklusive Schulkultur zu schaffen, die Sicherheit vermittelt und Heterogenität zulässt (Reid, 2019, S. 21). Wenn Kinder ihren Schulstandort in dieser

Weise inklusiv erleben, erhöht dies, wie Reid (2019, S. 21) unterstreicht, die Wahrscheinlichkeit von Freundschaften, die ihrerseits wiederum die Chance auf eine gelingende Bildungsbiografie erhöhen. Um Freundschaften am Schulstandort zu stärken sollten auf der Ebene der Schüler:innen konsequent Verfahren des „team building“ und „bonding“ eingesetzt werden (Reid, 2019, S. 24).

Sollten Schüler:innen mit LRS ein Vermeidungsverhalten hinsichtlich schulischer Aufgaben entwickeln, kann dem seitens der Lehrpersonen auch durch die Setzung klarer, motivationsfördernder Ziele begegnet werden (Reid, 2019, S. 24). Wichtig ist, dass die Letzteren gut erreichbar sind und das Kind im Prozess der Aufgabenerledigung Gelegenheit hat, seine Stärken einzusetzen (Reid, 2019, S. 27). Wo autonom erarbeitete Erfolgserlebnisse (siehe auch Reid, 2019, S. 28) anstelle vorprogrammierten Scheiterns treten, kann das Risiko erlernter Hilflosigkeit, wie schon in Abschnitt 4 erwähnt, reduziert werden (siehe auch Reid, 2019, S. 27). Hilfreich kann dabei auch der Einsatz alternativer Formen der Leistungsmessung wie „portfolio assessment“ (Reid, 2019, S. 30) oder „regular formative assessment against the individual objectives“ (Westwood, 2004, S. 97) sein. Ebenso sollten Lehrpersonen den Kindern Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen und sie dazu ermuntern, im Sinne der oben erwähnten Lernerautonomie selbst über die von ihnen benötigten und bevorzugten Lernstrategien zu reflektieren (Reid, 2019, S. 25).

Zum Abbau von Ängsten und zur Stressreduktion im Lernprozess lassen sich informelle Lernprozesse und Buddysysteme einsetzen (Reid, 2019, S. 56; Turner & Pughe, 2003, S. 60). Zusammen mit den oben (Abschnitt 3) erwähnten Diskussionen und Aktivitäten im Umfeld von *peers* können Buddys womöglich dabei helfen, dass Kinder sich an die Nutzung der adaptiven Coping-Strategie einer proaktiv gesuchten sozialen Unterstützung gewöhnen, die ihnen, wie in Abschnitt 2 dargelegt, oft nicht leicht fällt.

### Checkliste 3: Unterstützung von Schüler:innen mit LRS

#### 1. Zusammenarbeit am Schulstandort

- **Schulische Unterstützung:** Stellen Sie sicher, dass die Unterstützung für LRS am Schulstandort als gemeinsame Verantwortung wahrgenommen wird, die im Team mit Kolleg:innen und Expert:innen übernommen wird.
- **Kollegialer Austausch:** Bemühen Sie sich um den regelmäßigen Austausch mit anderen Lehrpersonen über bewährte Strategien zur Unterstützung von Schüler:innen mit LRS.

## 2. Lernbedürfnisse und -stile verstehen

- **Überblick über Lernstile:** Verschaffen Sie sich frühzeitig einen Überblick über die Lernstile und -vorlieben der Schüler:innen mit LRS.
- **Individualisierte Lernstrategien:** Passen Sie Ihre Lehrmethoden an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen an, indem Sie verschiedene Lehransätze parallel verwenden.

## 3. Stärken und Selbstwertgefühl fördern

- **Stärken identifizieren:** Machen Sie sich ein Bild von den Stärken des jeweiligen Kindes und nutzen Sie dieses Wissen, um wertschätzende Impulse zu setzen.
- **Positive Selbstwahrnehmung:** Fördern Sie eine positive Selbstwahrnehmung und unterstützen Sie Schüler:innen in einer Weise, die ihr Selbstwertgefühl stärkt.

## 4. Inklusive Schulkultur schaffen

- **Inklusive Atmosphäre:** Fördern Sie eine inklusive Schulkultur, die Sicherheit vermittelt und Heterogenität akzeptiert.
- **Freundschaften stärken:** Setzen Sie Verfahren des „team building“ und „bonding“ ein, um Freundschaften unter Schüler:innen zu fördern.

## 5. Vermeidungsverhalten und Motivation

- **Motivierende Ziele setzen:** Setzen Sie klare, erreichbare Ziele, die motivierend wirken und die Stärken der Schüler:innen einbeziehen.
- **Erfolgserlebnisse ermöglichen:** Schaffen Sie Bedingungen, unter denen Schüler:innen autonome Erfolgserlebnisse haben können, um das Risiko von „learned helplessness“ zu reduzieren.

## 6. Leistungsbewertung und Lernerautonomie

- **Alternative Leistungsmessung:** Verwenden Sie alternative Formen der Leistungsmessung wie „portfolio assessment“ oder „regular formative assessment against the individual objectives“.
- **Reflexion und Verantwortung:** Ermutigen Sie Schüler:innen, über ihre Lernstrategien nachzudenken und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

## 7. Stressreduktion und soziale Unterstützung

- **Informelle Lernprozesse:** Setzen Sie informelle Lernprozesse und Buddysysteme ein, um Ängste abzubauen und den Stress zu reduzieren.
- **Adaptive Coping-Strategien:** Helfen Sie den Schüler:innen, adaptive Coping-Strategien wie proaktive soziale Unterstützung zu nutzen, um Herausforderungen zu bewältigen.

## 8. Praktische Tipps zur Umsetzung

- **Regelmäßige Reflexion:** Überprüfen Sie regelmäßig die Wirksamkeit Ihrer Methoden und passen Sie diese bei Bedarf an.
- **Feedback einholen:** Holen Sie Feedback von den Schüler:innen ein, um sicherzustellen, dass die unterstützenden Maßnahmen den gewünschten Effekt haben.
- **Elternarbeit:** Integrieren Sie auch die Eltern in den Unterstützungsprozess, um eine umfassende Begleitung der Schüler:innen zu gewährleisten.

## 6 Aufforderung zu einer Ausweitung des Blicks

Unabhängig davon, wie man zu den einzelnen oben referierten Empfehlungen stehen mag, zeigt sich an ihnen eine holistische Herangehensweise im Umgang mit LRS, wie sie im anglophonen Umfeld mittlerweile schon mehrere Jahrzehnte lang vertreten wird. Die Erkenntnisse, die neuere psychologische, linguistische und neurobiologische Forschungen im Feld in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewonnen haben, verweisen Lehrpersonen in der Arbeit mit Kindern, zu deren Leben LRS gehört, in die Richtung solcher Zugänge. Mit möglichst vielen *Trainingsstunden* allein ist es im Umgang mit LRS nicht getan, auch wenn man dafür die jeweils neuesten Materialien verwenden sollte. Angesichts der vielfältigen, individuell unterschiedlich ausgeprägten Herausforderungen, die LRS und mögliche Komorbiditäten mit sich bringen können, braucht es eine weitere Perspektive in Diagnostik und Intervention sowie insbesondere auch im schulischen Alltag.

**HS-Prof. Dr. Misia Sophia Doms**, Studium der deutschen Philologie, Philosophie und Medizingeschichte; Lehre u.a. an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der Universität des Saarlandes und der Universität Mannheim. 2012–2018 Juniorprofessorin an der Universität Düsseldorf, aktuell

tätig als (Hochschul-)Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Dort forscht und lehrt die Verfasserin u.a. zu den Themenfeldern inklusiver Sprachförderung, Unterstützter Kommunikation und Mehrsprachigkeit.

### Literatur

- Banaszewski, T., Tiffin-Richards, M., Hasselhorn, M. & Rothenberger, A. (2000). Komorbidiität von hyperkinetischer Störung und Legasthenie am Beispiel phonologischer, semantischer und syntaktischer Sprachfähigkeiten von Kindern. *Sprache Stimme Gehör* 24, S. 106–112.
- Booth, J. N., Boyle, J. M. E. & Kelly, S. W. (2010). Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: Findings from a meta-analysis. *British Journal of Developmental Psychology* 28, S. 133–176.
- Boytes, M. E., Leitao, S., Claessen, M., Badcock, N. A. & Nayton, M. (2016). Why Are Reading Difficulties Associated with Mental Health Problems? *Dyslexia* 22, S. 263–266.
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing* 12, S. 303–335.
- Doms, M., Buchegger-Pieber, M., Camber, M., Gravier-Berger, E., Lebzelter, R., Mauric, U., Öhlerer, K., Prober, P., Schlag, K. & Stadlmayr, S. (2022). *Strategien und Methoden im DaZ-Einstiegunterricht der Grundschule*. Hrsg. v. ÖSZ. Graz: o.V.
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C. & Bond, L. (2013). Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme. *Dyslexia* 19, S. 113–130.
- Hayes, C. (2021). *Measuring the Impact of Dyslexia. Striking a Successful Balance for Individuals, Family and Society*. Abingdon, New York: Routledge.
- Ise, E. & Schulte-Körne, G. (2012). Implizites Lernen und LRS: Spielen Defizite im impliziten Lernen eine Rolle bei der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben? *Lernen und Lernstörungen* 1(2), S. 78–97.
- Jones, M. W., Moll, K. & Snowling, M.J. (2016). What Automaticity Deficit? Activation of Lexical Information by Readers With Dyslexia in a Rapid Automatized Naming Stroop-Switch Task. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory, and Cognition* 42(3), S. 465–474.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 6., akt. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kohn, J., Wyschkon, A. & Esser, G. (2013). Psychische Auffälligkeiten bei Umschriebenen Entwicklungsstörungen. Gibt es Unterschiede zwischen Lese-Rechtschreib- und Rechenstörungen? *Lernen und Lernstörungen* 2(1), S. 7–20.
- Mirenda, P. (2017). Values, Practice, Science, and AAC. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 42(1), S. 33–41.
- Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(1), S. 28–47.
- Mußmann, J. (2017). *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings. Empfehlungen für Pädagog/innen im Regelunterricht*. Hrsg. v. ÖSZ. Graz: o.V.

- Nickisch, A., Zehnhoff-Dinnesen, A., Kiese-Himmel, C., Massinger, C., Plotz, K., Ptak, M., Schönweiler, R. & Wiesner, T. (2019). S1-Leitlinie 2019. Auditiv Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung. Hrsg. v. d. dt. Ges. für Phoniatrie und Pädaudiologie. AWMF-Online unter [http://dgpp.de/de/wp-content/files/S1\\_AVWS\\_2020-01.pdf](http://dgpp.de/de/wp-content/files/S1_AVWS_2020-01.pdf) (zuletzt einges. am 01.05.2024)
- Pavey, B., Meehan, M. & Waugh, A. (2010). *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education*. Los Angeles et al.: Sage.
- Plaza, M. & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition* 53, S. 287–292.
- Politt, R., Pollock, J. & Waller, E. (2004). *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*. 2<sup>nd</sup> edition. London, New York: Routledge.
- Prinz, K., Seifert, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Lese- und/oder Rechtschreibstörungen im Jugendalter. *Sprache Stimme Gehör* 47, S. 29–34.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students. *Dyslexia* 5, S. 227–248.
- Schindler, J. & Richter, T. (2018). Reading comprehension: Individual differences, disorders, and underlying cognitive processes. In: A. Bar-On & D. Ravid (Hrsg.). *Handbook of Communication Disorders*. (S. 503–524). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Schöfl, M., Kloos, D. & Kaufmann, L. (2014). Planungsleistungen bei Grundschülern mit ADHS und LRS. Ein Vergleich von Fremdbeurteilungsverfahren und psychometrischen Testverfahren. *Lernen und Lernstörungen* 4(1), S. 9–29.
- Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (2010). Neuropsychologie von umschriebenen Entwicklungsstörungen. In: S. Lautenbacher & S. Gauggel (Hrsg.). *Neuropsychologie psychischer Störungen*. 2., vollst. akt. u. erw. Aufl. (S. 431–452). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Selimi, Naxhi (2014). *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. 2., korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Smith-Spark, J. H., Henry, L.A., Messer, D. J., Edvardsdottir, E. & Zięćik, A. P. (2016). Executive functions in adults with developmental dyslexia. *Developmental Disabilities* 53, S. 323–341.
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Review* 142(5), S. 498–545.
- Stoeber, J. & Rountree, M. L. (2021). Perfectionism, self-stigma, and coping in students with dyslexia: The central role of perfectionistic self-presentation. *Dyslexia* 27, S. 62–78.
- Turner, E. & Pughe, J. (2003). *Dyslexia and English*. London: David Fulton Publishers.
- UK Department of Education (2010). *Dyslexia. Classroom Layout and Resources*. o.O.: Teachers TV/Alexander Street Press.
- Varvara, P., Varuzza, C., Sorrentino, A.C.P., Vicari, S. & Menghini, D. (2014). Executive functions in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience* 8, Article 120, S. 1–8.
- Visser, L., Büttner, G. & Hasselhorn, M. (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen* 8(1), S. 7–20.
- Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties. Approaches to Teaching and Assessment*. London: Routledge.

- Wiseheart, R. & Altmann, L.J.P. (2018). Spoken sentence production in college students with dyslexia: working memory and vocabulary effects. *Language & Communication Disorders* 53(2), S. 355–369.